الاتجاهات الجديدة في سياسة التعليم



تأليف

صلاح عبد القادر البكري

دار الوفاق
DAR AL WEFAQ

الاتجاهات الجديدة
في سياسة التعليم

رقم الإيداع بالمكتبة الوطنية بعدن: (١١٥٦) لعام ٢٠١٩م

الطبعة الأولى
١٤٤١ هـ/ ٢٠١٩ م

دار الوفاق
DAR AL WEFAQ

دار الوفاق الحديثة للنشر والتوزيع - مصر
هاتـف وواتس آب: 00201008170225
بريدً إلكتروني: daralwefaqnet@gmail.com

الاتجاهات الجديدة
في سياسة التعليم

تأليف

صلاح عبدالقادر البكري

للنشر والتوزيع

دار الوفاق

DAR AL WEFAQ


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٠ م

مقدمة

لقد كان لبحث مشاكل التعليم وما ينبغي لإصلاحه وترقيته نصيب كبير من عناية الدول في الشرق والغرب، منذ أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها، وقد تبارت الدول في ذلك حكومات وشعوبًا، مشبعة بالرغبة في وضع أساس قويم لعالم جديد لا تعصف به الأهواء والشهوات، ولا يتعرض لمثل ما تعرض له هذا الجيل من الأخطار. ولا غرو أن يكون هذا هو الاتجاه العام لجميع الأمم الحرة ما دامت تؤمن بأن التعليم الصحيح هو أساس كل شيء من مقومات الوجود الإنساني، وأنه إذا لم يصلح التعليم فلا بد أن ينهار كل شيء في العالم من جديد.

إننا اليوم نعيش في قلب عالم تجتاحه نهضة عارمة شاملة بدّلت –وما تزال– خارطته السياسية، وأعادت النظر وما تزال في بيئته الاقتصادية والاجتماعية، وفي المفاهيم التي كانت تسيطر عليه، وبدأت تخلصه من ظواهر استحكمت في الماضي بحياته وشوهتها، كسيطرة دولة على أخرى، واستغلال إنسان لإنسان، إلى غير ذلك من الظواهر التي لعبت دورًا سلبيًّا في حياة البشر، فقسمتهم وألّبتهم على بعضهم البعض ونالت من إنسانيتهم، فالنظم التربوية لا تستطيع أمام هذا العالم أن تتجاهل مسؤوليتها، ذلك لأن القوى الإيجابية

كالعلم والتكنولوجيا ومفاهيم الحرية والعدالة الاجتماعية والقومية التي تلعب دورًا هامًّا في تغيير وجه العالم تقاومها، أو تحاول قوىً سلبية.

لذلك فإن النظم التربوية مدعوة لأن تلعب دورًا تاريخيًّا إنسانيًّا في دعم القوى الإيجابية للتطور والتغيير، والتطوير في النظم التربوية أمر لا بد منه ولا مفر، وكلما مر الزمن كلما اشتدت الحاجة إلى التغيير.

وهذا التغيير إما أن يحدث على شكل ردود فعل عنيفة على الجمود والخمود والعطالة، وعندئذ يمكن أن تكون حلوله سريعة وطائشة تحمل عوامل هدم وتخريب.

وإما أن يأتي بعد تفكير وتأمل وحزم وجزم مسبوقًا بإعداد كامل من جميع النواحي؛ فتكون نتائجه مضمونة لا تترك مجالًا للتذبذب والقلق والاضطراب. وليس من شك أن الجانب الثاني هو الأصلح والأقوم.

لذا نرى أن من الواجب علينا أن نرسم خطة قويمة لسياسة التعليم ونبين أهدافه العليا ووجهته العامة.

وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وإليه ننيب.

صلاح البكري

السياسة العامة للتعليم

إن رسم خطة قويمة للتعليم وتبيين أهدافه العليا ووجهته العامة في العالم العربي أمر لا بد منه لنساير ركب الحضارة الحديثة، ونحافظ على وجودنا وندافع عن حقوقنا في الحياة. وليس من شك أن هذه الناحية من الموضوع تتصل بالسياسة العامة للدولة من حيث الغرض من التعليم وديمقراطيته ونصيبه من ميزانية الدولة، وحق الفقراء فيه والمساواة في الاستفادة منه، والتوسع فيه كله وفي بعض أنواعه، وصلة ذلك كله بمهمة الدولة، وغير ذلك مما يشبه أن يكون بابًا من سياسة الحكومة التي ينبغي أن يقوم عليها ويستند إليها كل بحث فني ينهض به المختصون في هذا الشأن ليكونوا على بينة من خطة أولي الأمر في الاتجاهات العامة، وليتهيأ لهم أن يسترشدوا في مباحثهم بما انتهى إليه الباحثون في الأمم الأخرى من نتائج، وما عرضوا من أوجه الرأي فيه وبما يحق للشعوب العربية أن تأخذ منه أو تدع لتساير الحضارة الجديدة والمبادئ الأساسية العامة التي تريد الدول الراقية أن تسير عليها.

وبديهي أن سياسة التعليم الديمقراطية يجب أن توجه إلى حيث تلائم ما يجب أن تكون عليه حالة المجتمع في مستقبله القريب؛ لأن الديمقراطية أشمل من أن تكون مذهبًا سياسيًا أو طريقة حكم بل هي مثل اجتماعي عال يتناول كل مظهر من مظاهر الحياة الاجتماعية وكل أساس من أسسها وبخاصة التعليم.

والديمقراطية لا يتحقق معناها الرفيع إلا إذا اعتمدت على أساس راسخ من التعليم الصحيح، وحضارة كل أمة تتوقف على التعليم السليم. حتى إن ساسة العالم يرون ألَّا سبيل لبناء عالم جديد إلا إذا قام هذا البناء على ما يعرضون من آراء في تجديد التعليم ثم هم يذهبون في ذلك إلى الرأي القائل بضرورة التعاون الدولي في وضع الأسس الأولية والمبادئ العامة لتنظيم التعليم الديمقراطي بميثاق دولي. وبعد الحرب العالمية الثانية وبالضبط في ١٠ كانون الأول (ديسمبر) عام ١٩٤٨م تبنت الجمعية العمومية للأمم المتحدة (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان) تقول الفقرة (٢٦) من هذا الإعلان:

١- لكل إنسان الحق في التربية، ويجب أن تكون مجانية وإلزامية على الأقل المرحلة الابتدائية، وأن تكون الدراسات العليا مفتوحة على قدم المساواة لأصحاب الكفاءة.

٢- يجب أن تهدف التربية إلى تفتح الشخصية الإنسانية تفتحًا كاملًا وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، ويجب أن تقوى روح التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم.

٣- للوالدين حق الأولية في اختيار نوع التربية التي يريدون إعطاءها لأبنائهم.

الغرض من التعليم

إن التعليم اليوم لم يقصد منه حشو الدماغ وإنما أصبح يبغي مراعاة تمثيل المعرفة في الذهن حتى تتحول إلى عنصر نفسي وتنقلب إلى سلوك يترجم عنه الفكر ويحقق الغرض. ومعنى ذلك أن التعليم أصبح تربية عقلية وتدريبًا لملكات الفكر والمحاكمة، على أن هذه التربية العقلية يجب أن تتضامن وتتفاعل مع التربية الجسمية والأخلاقية والفنية، التي تساعد على تكوين الشخصية الإنسانية الكاملة.

وبعبارة أخرى لم يبق مفهوم التعليم ضيقًا تقليديًا غرضه المعرفة المجردة العزلاء التي تملأ الذهن بنظريات أقرب إلى الخيال والبيزنطية، وإنما غدا التعليم ثقافة جامعة ذات غرض تربوي كامل، ولقد أجمع أهل الرأي في هذا الشأن على أن الغرض الذي يجب أن تسعى إليه الأمم والحكومات من التعليم هو أن تيسر للأبناء طفولة سعيدة، وتهيئ لهم أن يبدؤوا حياتهم بدءًا حسنًا، وأن توفر للشعب كله أوفى قسط ممكن من الخير والنعيم، وأن تدبر جميع الوسائل لتنمية المواهب المختلفة وحسن توجيهها، وأن تتاح للشباب كل الفرص الممكنة ليتعلموا ويتقدموا، وأن تبذل الجهود التي تفتح لهم أبواب العمل تأمينًا لمستقبل الفرد ورفاهية المجتمع.

وليس هذا هو رأي الفنيين وحدهم في الغرض من التعليم بل هو رأي رجال السياسة أيضًا. فقد ذهب مجلس اللوردات الإنجليزي هذا المذهب نفسه في مناقشة السياسة العامة للتعليم.

ووافق الشعور العالمي العام فيما يجب أن يكون عليه التعليم باعتباره أثمن رأس مال للأمة وأمضى سلاح تواجه به أحداث المستقبل، فإن الناشئ الصغير في المدرسة هو العالم غدًا في المصنع، وهو الأب في الأسرة، وهو المواطن الكبير في الأمة. فإذا ما عنيت الدولة بهذا الناشئ في أوليته، فقد ضمنت في المستقبل الشعب كله، وأنشأت الدعامة القوية الثابتة التي تستند إليها حين تلتمس أسباب الخلاص من الشدائد حين تتحرج، ومن الخطوب حين تتعقد.

ومن المقرر أن التعليم أقوى سلاح لمكافحة الفقر والمرض، وأن الفقير الجاهل أضيق حيلة وأضعف وسيلة وأعجز عن مقاومة البؤس من الفقير المتعلم.

وقد فطنت إلى هذه الحقيقة لجنة التعليم في حزب المحافظين فقالت في تقريرها: «إن التعليم هو النشاط الأساسي للدولة، ولا يجوز أن يحول دون انتشاره وإتقان وسائله أي اعتبار، ولا أن يقف دون تقدمه أزمة من أزمات السياسة أو من أزمات المال، وحتى في وقت الحرب ينبغي أن يكون له المقام الأول».

إن مناهجنا التعليمية الجديدة يجب أن ترمي إلى تحقيق أغراض التربية الكاملة مراعية في ذلك نمو ملكات التلميذ الذهنية والجسمية وتطورها، وأول هذه الأغراض الاهتمام بالعلوم.

فالعالم يسير اليوم نحو نهضة علمية شاملة، ويجدر بنا ألا نتخلف عن الركب الحضاري، كما يجدر بنا في سبيل تثبيت مكانتنا أن نفتح أمامنا آفاق الصناعة والتصنيع، لكي نحقق الاكتفاء الذاتي ونستغل بأيدينا المخزون من

ثرواتنا من نفط ومعادن وطاقات مائية وكهربائية وغير ذلك، والغرض الثاني هو العناية بالعلوم الاجتماعية والتربية الوطنية.

وإن لهذه العلوم على اختلاف موادها شأنًا كبيرًا في حياتنا، إنها تقوم بدور إيجابي في إعداد المواطن الصالح الذي يستطيع استخدام إمكاناته أو إمكانات وطنه في سبيل الارتفاع بمستوى كل من الفرد والمجتمع على حد سواء، ولذا كان من أهم غاياتها:

أولًا: أن يزداد اعتزاز التلاميذ بالأمة العربية الإسلامية، وأن ينزعوا بصفة تلقائية إلى التمكين لها لمناهضة أعدائها.

ثانيًا: أن يفهم التلاميذ أهم ظواهر مجتمعهم في إطاره العربي والإسلامي والعالمي، وأن يحسوا بمشكلاته ويقبلوا على الاشتراك الإيجابي في حلها لتحسين أوضاع المجتمع وتطويره.

ثالثًا: أن تنضج أسس مجتمعنا الديمقراطية الذي تقوم عليه نهضتنا الحديثة التي يجب أن تكون مبنية على العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص.

الغرض أو الهدف الثالث وجوب الاهتمام بلغتنا القومية وبالأدب والفن.

إن اللغة العربية عنصر هام من شخصية كل عربي، وهي الوسيلة لكل مسلم لفهم الإسلام فهمًا صحيحًا سليمًا. وهي اللغة التي حفظت لنا تراثنا، وهي الوسيلة لتوحيدنا، ولغة هذا شأنها في كيان الأمة الإسلامية من حقها أن تكون لها المكانة الأولى في التعليم.

والهدف الرابع: الاهتمام بجسم المواطن وبصحته لتحقيق الحكمة القائلة: (العقل السليم في الجسم السليم) ولا يخفى ما للصحة والقوة والطاقة البشرية من أثر في نهضة الأمة. لذا رأينا الأمم الراقية تولي هذا الأمر أعظم اهتمامها

فتعنى بالرياضة وتشيد لها الملاعب، وتعنى بالصحة وتهيئ لمواطنيها أسباب الوقاية والعلاج. إن الزاد البشري يلعب اليوم دورًا هامًا في الكفاح الإيجابي، ولهذا نرى أن العناية بالتربية الجسمية قد أصبحت غاية المناهج التعليمية الحديثة. إن من المبادئ المقررة في العالم الجديد ما أشرنا إليه من أن الأمة يجب أن تتوسع في التعليم طولًا وعرضًا وعمقًا.

أما الطول فيعنون به زيادة مدة الدراسة سواء في ذلك التعليم الإلزامي للصغار والتثقيفي للشباب والتعليم التكميلي للكبار، حتى ليصح أن نقول إنهم في ذلك يأخذون بما قررناه نحن قبل، وهو أن زمان التعليم يمتد من المهد إلى اللحد.

ويعنون بالتوسع في التعليم عرضًا تهيئة الفرص المتساوية لجميع طبقات الأمة من غير تفريق بينها، لينال كل نصيبه من العلم على مقداره غير مصروف عنه ولا ممنوع منه ولا مضيق عليه فيه.

وأما العمق فيعنون به إتقان التعليم من حيث اختيار نوعه وتقدير مادته والملاءمة بين ذلك وبين طاقة المتعلم وحاجته. على أنه ينبغي في ذلك أن يلحظ فيه غرضين:

الأول: منفعة المتعلم نفسه. والثاني: منفعة الأمة.

لن يتحقق ما يراد من إصلاح التعليم إلا إذا تحققت الموازنة بين حاجة الفرد ومنفعته. وحاجة الأمة ومنفعتها.

فإذا اختلت هذه الموازنة ضاع الغرض الأساسي من الإصلاح، وضحي بالفرد في سبيل الجماعة أو بالجماعة في سبيل الفرد، وكلا الأمرين يهدم الديمقراطية هدمًا.

مشكلة التعليم:

للتعليم مشكلات من حيث التوسع فيه طولًا وعرضًا وعمقًا، وهذ المشكلات موجودة في كل بلاد العالم، حتى لدى تلك الأمم التي بلغت من التعليم شأوًا بعيدًا، ولكنها أقدم من البلدان العربية؛ فإن الأمة العربية بالقياس إلى تلك الأمم لا تعدو أن تكون أمة ناشئة في العلم تتعلق بأذيال من سبق وتجري في غباره. فقد بلغت نفقات التعليم في السنين الأخيرة في بعض الدول الأوروبية كفرنسا وإنجلترا وألمانيا مبلغًا كبيرًا لم يسبق له مثيل في تاريخ التعليم. ومع ذلك ترتفع الصيحات وخاصة في إنجلترا وفرنسا بضرورة إصلاح التعليم هناك ومضاعفة ما ينفق عليه ليمكن أن يؤدي إلى ثمرة، ولقد قررت اللجان المختلفة التي تألفت في الدول الراقية أنه لا بد للتعليم من ميزانيات ضخمة يجب العمل على تدبيرها بجميع الوسائل، ولا يصح أن تمس أو تحول دونها أزمة مالية أو اقتصادية، لأن التعليم كما قيل في مجلس اللوردات هو ضرورة من ضرورات الحياة للأمة، وليس شأنه في سنوات الشدة بأقل من شأنه في سنوات الرخاء، فعليه يتوقف مصير كل أمة ويتضح سبيلها وتحدد غاياتها.

والأمة التي تتطلع إلى المجد وهي متخلفة في سبيل التعليم هي كما قال هوبرت فيليبسون، كمن يريد أن يصيد بمصيدة جرذان دبابة ألمانية. ولهذا السبب قلنا إن أعباء التعليم أو مشكلاته في الأقطار العربية أفدح منها في غيرها، ولهذا أيضًا كانت قضية التعليم في الأمة العربية أشق وأعسر حلًا، فإن علينا في نطاق محدود من مواردنا أن نبذل كل ما نملكه من الجهد لنباري على مقدارنا في مضمار النهضة العالمية حتى لا نكون أمة صغيرة جدًا بين أمم كبيرة جدًا.

في أمريكا يشكون من قلة جدوى التعليم الأولي وعدم وفائه بحاجات البنين، وبالأغراض الديمقراطية والتعاونية المقصودة منه ويرون ثمة أن برامج ذلك النوع من التعليم لم تعد تليق بالقرن العشرين.

وفي إنجلترا يتساءل أعضاء مجلس اللوردات عما إذا كانت البلاد تجني من ثمرات التعليم على مقدار ما تبذل له من مال وجهد فإن الحكومة ترصد له من الميزانية العامة مبالغ كبيرة، كما أن المدرسين يبذلون جهدًا عظيمًا، ولكن جدواه مع ذلك قليلة ووفاءه بالغرض بعيد.

وجاء في التقرير الرسمي للجنة (نورورود Noortwood) عن التعليم الثانوي: «انتهى واضعو التقرير إلى القول بأنه لا مندوحة عن تغيير نظام التعليم برمته حتى يمكن أن يعين كل فرد على تحقيق جوانب شخصيته تحقيقًا كاملًا جسمًا وعقلًا وروحًا» هذا في الغرب، فكيف الحال عندنا في الشرق؟ إننا إذا ألقينا نظرة فاحصة في مناهج التعليم في الأقطار العربية نجدها وللأسف الشديد مناهج تقليدية لا تتمشى مع ما بلغته مباحث التربية وعلم النفس من التقدم، فالمفروض في المرحلة الثانوية كلها أنها شوط تعليمي يهيئ الطالب للتعليم الجامعي. ومن أجل هذه الغاية تحددت مواد الدراسة ورتبت على صورتها الراهنة في نسبة بعضها إلى بعض، ومن أجل هذه الغاية أيضًا رسمت الطريقة لمعالجة كل مادة على حدة، ومع كل هذا التجديد والترتيب والتغيير لا يبلغ الغاية المنشودة من هذه المرحلة إلا عدد ضئيل جدًا من التلاميذ، أما سائرهم فيهيئون من هذه المرحلة ولا تحقق لهم غاية، ومن ثم لا يجدون مناصًا من ترك المدرسة على إعداد سيء للحياة، وللعمل الذي ينتظرهم أنهم يخرجون وفي أيديهم شهادات مدرسية كانت تؤهلهم في ظروف خاصة

للالتحاق بالجامعة، وليس لديهم ما يؤهلهم لعملهم سوى تلك الشهادات المدرسية. دع عنك الهدف المرسوم لهذه المرحلة وانظر إلى مواد الدراسة المقررة تجدها أكثر مما ينبغي فضلًا عن المواد الأخرى غير المقررة التي يراد أن تقحم على المنهج لتفرض كسواها على التلميذ. ونتيجة ذلك كله ازدحام الجداول واضطراب الغاية فنحن ما نبذل من الجهد ولا نظفر إلا بالقليل. إن هذه المناهج في حاجة كثيرة إلى المرونة لتفي بحاجات المتعلمين، هذه مواد كثيرة من مواد الدراسة، يفرض المنهج على التلاميذ أن يتوجهوا إليها بقلب واحد ويبذلوا لها قدرًا مشتركًا، ومن جهودهم ومن زمنهم لا لأنها أجزاء ضرورية يتمم بعضها بعضًا، ويتكون من مجموعها كل واحد، فإنما هي أشتات جمعت المصادفة الحقة بعضها إلى بعض أو جمعها التقليد أو إلحاح ذوي الهوى.

هذا إلى أن مواد الدراسة نفسها في صرامة جافة، فلا يربط بين بعضها وبعض ولا بينها وبين مشاكل الحياة والحقائق الواقعة وميول التلاميذ إلا أن يكون ذلك على بعد وبقدر ضئيل، وفوق ذلك كله لا يزال شبح الامتحان يتمثل للتلميذ من أول يوم يلقي ظله على كل مادة وعلى كل حقيقة من حقائق العلم. فلا تخلص نفس التلميذ لشيء من ذلك وإنما يجعل همه أن يحصله في واعيته بصورة ما، فينكب على استظهاره، وتظل قوة الحكم عنده بلا ميزان، فلا يفرق بين الأفكار المبتذلة وحقائق العلم العليا، وإننا لنستطيع أن نطلب ما نشاء في إثبات أوجه النقد التي جاءتنا عن التلميذ الذي نشأ على هذا المنهج، ولكننا نعلم أن الناقدين كثيرًا ما ينسبون إلى المدرسة أخطاء لا يد لها فيها، وإنما نجمت عن نقص في تكوين البنين والبنات.

وحسبنا هنا أن نسجل أن النقد الموجه إلى الخط والتهجي واستعمال اللغتين الإنجليزية والفرنسية في اللسان وفي القلم، قد بلغ من الشيوع مبلغًا لا ينبغي أن نغفل الإشارة إليه، لقد لمست بنفسي ذلك العجز في التهجي واستعمال اللغة الأجنبية حين كنت مدرسًا بمدرسة محمد علي الثانوية بالدراسة (القاهرة)، وحين انتدبت للتدريس بمدرسة الفلاح الثانوية بمكة. من البديهي أنه كلما وسعت المدرسة نطاق نشاطها قل الزمن الذي يمكن تخصيصه لكل مادة من المواد الكثيرة التي تعد ضرورية وهامة. ومع ذلك فإن من الواجب أن نوجه النظر بصفة خاصة إلى بعض أوجه النقد ذلك أن كثيرًا من الجامعات والهيئات الفنية والشركات وبيوت الأعمال ومدارس المعلمين وغيرها من الجماعات والأفراد ذوي الشأن، قد بسطوا للمسؤولين برهانهم القاطع على ضعف مستوى اللغة الإنجليزية والفرنسية في المدارس الثانوية، في درجة استرعت أنظار جماعة كان المتوقع منهم أن يعنوا قبل كل شيء بغير اللغة الإنجليزية من مواد التعليم الثانوي. وإن علائم الضعف لتبلغ من الوضوح حدًا لا يدع لنا مجالًا للشك في أننا بإزاء هذا العيب نواجه خيبة أمل كبيرة في المدارس الثانوية.

وخلاصة هذه الشكوى أن عددًا كبيرًا من التلاميذ يبدون عجزًا ملحوظًا عن استيعاب الأفكار وترتيبها والإبانة عنها في الكتابة أو الحديث. إنهم يقرأون بغير إدراك واضح لما يقرأون، وكثيرًا ما يلتوي بهم السبيل حين يريدون التعبير عن خواطرهم في عبارات واضحة بسيطة وفي نغمة معبرة ونبر قوي الأثر.

هذه أمثلة النقد التي يوجهها الخبراء من رجال التربية إلى التعليم في البلدان العربية، وأسباب الشكوى عامة في معظم بلاد الدنيا، ولكنها في بلادنا العربية بارزة بشكل مؤلم.

ولقد عالج رجال التربية والتعليم في أوربا وأمريكا ما استطاعوا من أسباب النقد بمجهودهم الجبار. وإنه لحتم علينا أن ننتفع بما قرروا أن يبذلوه في هذا السبيل؛ سبيل تحسين نوع العلم نفسه بغض النظر عن درجة انتشاره. ومع ذلك فإن من المسلَّم به في جميع البلاد أن كل محاولة إصلاح تحتاج دائمًا إلى تعرف العيوب مع عدم إغفال ما قد يكون معها من حسنات، وعلى هذا الأساس جرت مناقشات طويلة في الغرب للإبقاء على الحسن وتعديل الناقص وإصلاح المعيب، ليستبقوا من الماضي أحسن ما فيه ويتحرروا من عيوبه ومساويه، وفي هذا المعنى جاء بعد مناقشة جادة في البرلمان الإنجليزي في تقرير لجنة نوروود ما يأتي:

«لسنا نميل مع النزعة التي قد نلمسها اليوم هنا وهناك، نعني تلك النزعة التي تحاول أن تغير كل ما كان في الماضي دون روية أو تفكير، ودون التمييز بين ما قد يكون في ذلك الماضي من الحسنات القليلة أو الكثيرة إلى جانب ما فيه من العيوب. ليس من رأينا أن نغير من أجل التغيير فحسب، ولا أن نمحو شيئًا فيه عناصر قيمة إذا أمكن إصلاحه، لذلك نظرنا إلى الوراء حتى لا نهمل قديمًا صالحًا، ثم نظرنا إلى الأمام ليتسنى لنا أن نقترح كيف يعود ذلك القديم الصالح في صورة جديدة ملائمة، وكيف يتسع نطاقه حتى يناسب المذهب الجديد في التعليم».

طريقتهم في الإصلاح:

أما الطريقة التي جروا عليها في إنجلترا وفرنسا وألمانيا وغيرها فتقوم على دراسة الاتجاهات العامة للتعليم والسياسة الأساسية التي يبنى عليها، ثم تعد بهذه الاتجاهات العامة والقواعد الكلية تقارير على المسؤولين، ولا شك أن

هذه الخطة المثلى هي الخطة التي يجب أن نحتذيها في مثل هذا الموضوع الخطير، فإنهم إذا كانوا في إنجلترا وفرنسا وألمانيا قد التزموا هذا السبيل في إصلاحهم المقترح، مع ما سبق ذلك الإصلاح من خطوات إصلاحية متدرجة نحو الغاية الأخيرة المبتغاة إذا كانوا في الغرب قد التزموا ذلك، وهذا حالهم فنحن في البلاد العربية أولى بالتزامه، لنتعرف رأي المسؤولين فيما يقترحه رجال التربية من تعديلات قد تكون أكثر تحررًا من الماضي وأوسع نطاقًا وأعمق أثرًا لنمضي في الإعداد الفني وفي التشريع على أساس ما نعرف من رغبات البلاد ورأي المسؤولين من أولي الأمر.

تكافؤ الفرص:

لقد انعقد إجماع الباحثين في شؤون التعليم في أوربا وأمريكا على أن أول قاعدة شاملة يجب أن يبنى عليها نظام التعليم كله هي أن على الدولة أن تسوي بين جميع طبقات الأمة فيما تتيح لهم من فرص التعليم، وأن هذ المساواة في التعليم بين أبناء الشعب فرض لازم على كل حكومة تريد أن تحقق لكل فرد من أفراد أمتها كرامة الإنسان الحر، فالمبدأ الأساسي للتضامن الاجتماعي القائم على الحرية والمساواة والعدالة يوجب أن يتساوى الجميع في المعاملة وأن تهيأ الفرصة لكل فرد من أفراد الجماعة، وما دام واجبًا على كل فرد أن يبذل لبلاده أغلى ما يمتلك وهو دمه ونفسه، فليس كثيرًا أن تفرض الدولة على نفسها أن تبذل له أغلى ما عندها من غير تمييز بين طبقة وأخرى، ودون نظر إلى الغنى والفقر أو الذكورة والأنوثة أو السن أو الاتجاه السياسي.

وبديهي أن المثل العالي في الوطنية بل في الإنسانية أن تتوثق الروابط بين الناس على أساس من المحبة والإيمان والأمل. ولا شيء من ذلك يمكن أن

يتحقق إلا بالتسوية في المعاملة، فلا سبيل إلى تحقيق معنى الإنسانية العام في هذا العالم إلا بالتسوية في المعاملة.

وليست الديمقراطية في حقيقة معناها شيئًا غير الإنسانية فهي التعبير الصحيح عن مثل الإنسانية الأعلى، والمساواة هي الفارق الوحيد بين الديمقراطية والاستبداد، فحيث لا توجد المساواة فليست الديمقراطية إلا لغوًا من الكلام، ولا يجوز أن يعترض تحقيق المساواة مانع أو تفكير مهما يكن، ولا يجوز أن يحرم ذو ملكة أو موهبة الفرص التي تهيئ له نمو ملكته أو موهبته إلى حيث تستطيع أن تبلغ، وما لم تتهيأ هذه الفرصة فكل ما يقال عن الحرية والتعاون والمساواة، فهو كذلك لغو من الكلام لا يغير شيئًا من الحقيقة الواقعة، وهي أن نظام المجتمع ما زال قائمًا على النضال ومحاولة الغلبة والامتياز بوسائلها لا على القانون.

وإذا لم تتح الفرصة التي تمكن كل فرد من العمل النافع والحياة السعيدة والنضج العقلي المثمر، وإذا لم تتهيأ الأسباب لكل ذي مقدرة أو موهبة كان المال لا الكفاية الشخصية هو أساس التقدم، وكانت نتيجة ذلك أن يفقد الفرد كرامته ويهدر حقه الإنساني.

لهذا كله أجمع الباحثون في أوربا وأمريكا أن تكافؤ الفرص هو أول الأسس التي يجب أن يبنى عليها نظام التعليم في البلاد المتحضرة.

لقد قرروا ضرورة التزام الأمم جميعًا بميثاق دولي أن تتعاون على تمكين جميع الطبقات من التعليم على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص، حتى ولو أن أمة من الأمم المشتركة في هذا الميثاق لم تجد من مواردها الطبيعية الخاصة ومن طاقتها المالية ما يعينها على تحقيق هذا المبدأ كان فرضًا على الدول الغنية

بمواردها أن تقدم لها المعونة الكافية لتحقيقه. ويشترط لذلك طبعًا أن تبذل الأمة التي تطلب المعونة أقصى جهدها وما تبلغه طاقتها لتحقيق هذا المبدأ بمواردها الخاصة، فذلك واجبها الأول قبل أن يكون واجب الدول الأخرى.

حدود المبدأ ومداه:

وليس معنى تكافؤ الفرص أن يتاح لجميع أفراد الشعب على اختلاف كفاياتهم ومواهبهم أن يتعلموا ذلك النوع من التعليم الذي كانت تختاره الطبقات الممتازة بالثراء لبنيها وبناتها، وإنما غاية هذا المبدأ أن يمكن كل ناشئ أو شاب من التعليم الصحيح على مدرسين أكفاء. والتعليم الصحيح المقصود هو الذي يلائم مواهب الطالب واستعداده بغض النظر عن فقره أو غناه أو جهة إقامته، هذا هو المبدأ الذي قررته اللجان والمؤتمرات وأيده العلماء والأخصائيون في أوربا وأمريكا، فكل موهبة يجب أن تجد فرصتها للتوسع والنمو إلى آخر الطاقة التي تستطيعها، وكل فرد يجب أن يجد من المعونة المادية والمعنوية ما يسمو به إلى أرفع مستوى يهيئه استعداده للوصول إليه.

ومن المبادئ التي قرروها في هذا الشأن أن البلاد -بل العالم أجمع- في حاجة إلى الاستزادة من الملكات الواسعة والقوى المنتجة في العقول والأيدي والخلق والشخصية، وأن هذه الملكات ليست وقفًا على طبقة دون طبقة، وأن ما يمكن أن تقدمه طبقة الأغنياء من هذه المواهب قليل بالقياس إلى حاجة البلاد وحاجة العالم، فاحتكار الأغنياء لفرص التعليم الراقي ليس له إلا نتيجة واحدة محتومة، هي أن تصاب الديمقراطية بالعقم. وقد انتهى درس هذا الموضوع في بعض الدول إلى هذه النتائج نفسها فقررت لجنة

التعليم في حزب المحافظين بإنجلترا ضرورة العمل على اكتشاف المواهب والصفات الممتازة في العمل والخلق في جميع طبقات الأمة ومحاولة استثمار هذه المواهب إلى آخر ما يمكن من الجهد؛ لأن البلاد في حاجة إلى كثير من المواهب الممتازة.

ولتطبيق هذا المبدأ قرروا أنه لا بد من إلغاء المصروفات المدرسية في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي وتيسير التعليم العالي. ويلاحظ أن الصيحة بإلغاء المصروفات المدرسية وفتح أبواب التعليم للجميع قديمة يرجع تاريخها إلى سنة ١٩١٨م، فقد نفذ هذا المبدأ في فرنسا منذ أمد بعيد.

ومن مستلزمات تطبيق هذا المبدأ أن يعدل نظام التعليم تعديلًا كاملًا، فما دام تعميم المجانية في التعليم الابتدائي والثانوي قد أصبح أمرًا مقررًا، فلا بد من تنويع التعليم الثانوي وتعدد صوره وفقًا لما يحتاج التلاميذ على اختلاف مقدرتهم واستعدادهم، وهذا التنويع ضروري لتتاح الفرصة لكل ذي موهبة أن يترقى بمواهبه فيما هو مستعد له، وليقوم التوازن بين أنواع التعليم المختلفة طبقًا لحاجة البلاد إلى كل نمو منها، على أن يلاحظ في جميع الأنواع أن تكون الروح واحدة وألا يضر التنويع بالوحدة الاجتماعية التي يجب أن تظل أساسًا للنظام كله.

وتطبيقًا لذلك المبدأ قررت كثير من الدول وفي مقدمتها إنجلترا أن يكون التعليم من نوع واحد لجميع أفراد الأمة إلى الحادية عشرة، وهذا هو التعليم الابتدائي، ثم تتنوع المدارس الثانوية بعد ذلك أنواعًا: المدرسة الثانوية العادية، والمدرسة الثانوية الحديثة، والمدرسة الثانوية الفنية التي تعد التلميذ للصناعة والتجارة أو الزراعة.

ويلاحظ أن رجال التربية يرون مستندين إلى تجاربهم الماضية أن اختيار نوع التعليم والتوجيه إلى مهنة خاصة لا يصح أن يكون في سن الحادية عشرة، كما لا يصح أن يستند إلى امتحان يعقد في هذا السن لأنها سن مبكرة، وقد أخذ الفنيون من رجال التربية الإنجليز بهذا الرأي وقرروا أنه لا يصح بمقتضى امتحان يعقد في هذه السن المبكرة الحكم على مستقبل الصبية والمهن التي ينبغي أن يمارسوها في حياتهم فضلًا عن أن المواهب والاستعدادات الحقيقية لا تبرز في هذه السن المبكرة، ولذلك رأوا أن يكون توزيع التلاميذ في سن الحادية عشرة على مختلف أنواع التعليم الثانوي توزيعًا يعاد النظر فيه في سن الثالثة عشرة أي بعد سنتين من ابتداء التعليم الثانوي، فإذا ظهر أن بعض التلاميذ أكثر استعدادًا لنوع من التعليم غير الذي التحقوا به حولوا إليه.

ومقتضى ما تقدم أن تكون الدراسة في السنتين الأوليين من المدارس الثانوية بأنواعها المختلفة على منهاج واحد. وهو الرأي الذي قرره الفنيون من رجال التعليم في الكتاب الأبيض وفقًا لاقتراح نورورود. وقد جاء في تقرير هذه اللجنة ما يأتي:

من الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة يكون انتقال التلميذ من نوع إلى نوع حسب إرادته إلا في الثالثة عشرة وما بعدها، فإن تلاميذ المدرسة التحضيرية (أولى وثانية) جميعًا لهم أن يعيدوا النظر في أمرهم ليوجهوا إلى المدرسة التي تكون أكثر ملاءمة لهم.

وقد أيد رجال التربية هذا المبدأ ولكنهم لم يوافقوا اللجنة على أن يكون توزيع التلاميذ على المدارس المختلفة وفقًا لرغباتهم، ولا على أساس امتحان يعقد لهم، وإنما يروا أن يقوم التوزيع على ما يظهر من مواهب التلميذ

واستعداده، وتحقيقًا لهذا الغرض، يعد لكل تلميذ سجل خاص تسجل فيه مظاهر هذه الميول والاستعدادات، ثم يختبر التلاميذ اختبارًا تراعى فيه هذه الميول، على أن يكون القصد إلى اختبار الذكاء أكثر منه إلى اختبار الحافظة وقوة التحصيل. وعلى أن يراعى عند التوزيع كذلك رغبات الأهلين وما يرون إعداد أولادهم له من مهن، وفي سن الثالثة عشرة يعاد النظر ثانية على ضوء ما يظهر في السنتين السابقتين، ولا مانع من إعادة النظر بعد ذلك مرة ثالثة إن أمكن، وبذلك يكون استعداد التلميذ وحده هو الأساس لاختيار نوع التعليم الذي يوجه إليه.

بذلك وحده يمكن أن يكون التعليم سبيلًا إلى تحقيق سعادة الفرد ومصلحة الأمة معًا، وبه وحده -كما جاء في تقرير سنبس- يقل عدد الذين يتخرجون في المدارس الثانوية العادية كل عام من غير حاجة إليهم. يقول رجال التربية إن هذا النظام لا يمكن أن ينجح إلا بأمرين:

الأول: تعميم المجانية حتى يمكن أن يكون تحويل التلميذ من نوع إلى نوع وفقًا لاستعداده وميوله دون نظر إلى اعتبار آخر.

والثاني: أن تكون المدارس الثانوية المختلفة متعادلة وفي مستوى واحد.

إن الإقبال الذي نشاهده اليوم في معظم الأقطار العربية على التعليم الثانوي بحالته الراهنة إنما يرجع إلى أن المدارس الثانوية القائمة لها اعتبار أعلى في نظر أولياء أمور التلاميذ من أنواع المدارس الأخرى. ذلك لأن العناية بها أعظم وأمكنتها أحسن ومدرسيها أقوى وأظهر؛ فهي بكل ذلك تجتذب أكبر عدد من التلاميذ على حين أنها لا تعد إلا للتعليم الجامعي، ولبعض الأعمال الإدارية والكتابية.

ولكي يتوجه أولياء أمور التلاميذ إلى التعليم العملي لا بد أن تكون أنواع المدارس الثانوية المختلفة وخاصة الفنية منها في المستوى نفسه، وأن تنال من العناية ما يناله غيرها من حيث اختيار الأمكنة والأثاث والمدرسين وسعة الفصول والمظهر العام.

تطبيق المبادئ المتقدمة في الأقطار العربية:

بينا الأسباب التي دعت إلى تقرير المجانية في المدارس الابتدائية والثانوية في معظم البلدان في أوربا وأمريكا لتتهيأ لكل فرد من أفراد الشعب في كل طبقة من طبقاته فرصة ملائمة تعين كل واحد على استكمال مواهبه ونموها إلى آخر الطاقة لينفع نفسه وتنتفع به أمته. وقلنا إن مبدأ تكافؤ الفرص قد أصبح حقيقة مقررة من حقائق الديمقراطية، وقد ارتبطت به حكومات كثيرة في البلدان الراقية، وأن بعض الهيئات المعنية بشؤون التعليم ترى ضرورة تعاون الأمم جميعًا بميثاق دولي على تحقيق هذا المبدأ. كما تقترح ألا تقبل أمة عضوًا في أية هيئة دولية أو عصبة أمم جديدة إلا إذا أخذت ابتداء بمبدأ تكافؤ الفرص وهيأت له أسبابه، وفي سبيل ذلك تلتزم الأمم المشتركة في هذا الميثاق أن تعين الدولة التي لا تجد من مواردها الخاصة ما يعينها على تحقيق هذا المبدأ، وتمنحها من الأمانات ما يقوم بحاجتها في هذا السبيل، فليس يليق بالأقطار العربية بعدما تقدم أن تتخلف عن غيرها في هذا المضمار تخلف العاجز وتخلف المتردد، فضلًا عما في تحقيق هذا المبدأ وتقرير مجانية التعليم بأنواعه المختلفة من نفع ظاهر الأثر، ومن إصلاح اجتماعي كبير.

ونحب هنا أن نشير إلى أن بعض الأقطار العربية كالمملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية وسوريا والعراق، قد طبقت مبدأ تكافؤ الفرص إلى

حد كبير، والجدير بالذكر أن السعودية يسرت للمواطنين التعليم العالي إلى أقصى حدود التيسير، فهي تمنح طلبة المعاهد العالية راتبًا شهريًا؛ تشجيعًا لهم في مواصلة الدراسات العالية وترغيبًا لغيرهم. ولكنا لا نزال نحس إحساسًا مؤلمًا ما يصيب الطلاب وآباءهم وأسرهم من شقاء محزن وضيق في بعض البلدان العربية بسبب المصروفات المدرسية، ولو أتيح لكل فرد أن يطلع على ما يصيب الآباء من حالهم في طلبات المجانية وما يلتمسون من أسباب إليها لهاله أمر هؤلاء الآباء وبنيهم وبناتهم وأسرهم جميعًا وما يحملون من آلام الشقاء والحرمان فضلًا عما يحل عليه ذلك من ضعف النفس والذلة وما ينشأ عنه من أسباب البغضاء بين الطبقات.

التعليم الفني:

إن الأقطار العربية في أشد الحاجة إلى الإكثار من مدارس التعليم الفني، فهذا النوع من التعليم بالرغم من الاهتمام به لدى بعض البلدان العربية منذ سنة ١٩١٧م لا يزال أقل مما تحتاج إليه في النوع والعدد جميعًا، لا تزال نهضة التعليم الفني فيها دون المستوى الملائم، ولا تزال النظرة إلى هذا النوع من التعليم متواضعة متضائلة، سواء في ذلك نظرة الجمهور أو النظرة الرسمية.

ولا تزال مدارس التجارة والصناعة والزراعة المتوسطة دون ما تستحق من المكانة، فالذين يؤمونها هم الأغلب التلاميذ الذين لا يستطيعون إكمال التعليم الثانوي لسبب أو لآخر.

ومن الأسباب التي دعت إلى ذلك انقطاع كل صلة لهذه المدارس بأي نوع من أنواع التعليم العالي حتى التعليم الفني العالي، فالطالب الذي يدخل مدرسة من هذه الأنواع الثلاثة يعرف أن حده في التعليم شهادة هذا النوع المتوسط.

وهذا الأفق المحدود يقتل في نفس الطلاب كل طموح وكل رجاء، وهو بنفسه الذي يصرف خيرة الطلاب عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم، كما أنه يقتضي أن تكون النظرة إلى التعليم الفني المتوسط متواضعة متضائلة كما قدمنا. وقد ذكرنا أن من المبادئ المقررة أن تعان كل موهبة وكل مقدرة على النهوض والرقي إلى أقصى حد تستطيع أن تبلغه. فكيف يجوز أن تقف مواهب الممتازين من هؤلاء الطلاب عند حد الشهادة المتوسطة؟ وما هي الوسيلة التي تعينهم على النهوض والرقي إلى أقصى حد تؤهلهم له كفايتهم ومواهبهم؟ كل هذه الأسباب متفرقة ومجتمعة خفضت مستوى هذا النوع من التعليم، وقللت من شأنه في الأقطار العربية مع شدة الحاجة إليه.

وما دمنا قد عرفنا أصول العلة فمن الواجب أن نجتثها من جذورها، ومن حسن الحظ أن الخطة التي اقترحها رجال التربية في تنويع التعليم الثانوي إلى أربعة أنواع: ثانوي عادي، وزراعي، وصناعي، وتجاري، المعمول بها في معظم البلدان العربية، مما يساعد على علاج هذه العلة، وإذا كانت الشهادة الثانوية تشمل أربعة أنواع ومتساوية في قيمتها من الناحية العلمية والعملية، فمن الواجب أن تتاح لكل نوع من هذه الأنواع فرصة التعليم العالي على أساس المساواة، ومن الواجب أن تحول المدارس المتوسطة الآن إلى مدارس ثانوية تعد لنفس الغرض الذي تعد له الآن المدارس الفنية المتوسطة.

والشهادة الثانوية العادية تسمح الآن للطلاب بمواصلة التعليم العالي في الجامعة وفي غير الجامعة، وبذلك ترتبط أنواع التعليم الثانوي الثلاثة التجاري والزراعي والصناعي بالتعليم العالي، فيسمح للحاصلين على الشهادة الثانوية التجارية بالالتحاق بكلية التجارة بالجامعة، كما يسمح للحاصلين على

الشهادة الثانوية الزراعية بالالتحاق بكلية الزراعة بالجامعة، وكذلك الحال في الشهادة الثانوية الصناعية فهذه الشهادة يجب أن تسمح للحاصلين عليها بالالتحاق بكلية الهندسة في الأقسام التي تتصل بهذه الدراسة الثانوية وبكليات أو معاهد عليا صناعية تنشئها وزارة المعارف وتتوج بها الدراسات الصناعية.

وفي إنجلترا توجد كليات فنية ترتبط بالمدارس الثانوية ارتباطًا وثيقًا في معظم الأحيان. لا بد في هذا كله من تعاون المدارس الفنية مع رجال الأعمال الفنيين، لا بد من أن تنهض وزارة التجارة والصناعة بتجارة البلاد العربية وصناعتها في الداخل والخارج وفتح أسواق في الخارج للصناعات العربية.

ومن المسلَّم به أن المدارس لا تخلق التجارة ولا الصناعة وإنما هي معاهد تنشأ لخدمة التجارة والصناعة. ومما يشير به الفنيون أن يكون إنشاء المدارس الفنية على مقربة من المزارع والمصانع والمتاجر، ليتم بينها الاتصال الوثيق المطلوب، وفوق ذلك يجب أن يشجع التعليم الفني والحر كلما وجدت الحكومة إلى ذلك سبيلًا، وقد ثبت أن هذا النوع من التعليم يمكن أن تقوم به هيئات أهلية على أتم وجه وأرضاه.

إن العالم مقبل على نهضة صناعية وتجارية كبيرة، ومن واجب الأقطار العربية أن تساير في هذه النهضة، وأن تنظم تعليمها الفني لإمدادها بالعناصر الفنية اللازمة لها. وإذا كانت حكومة إنجلترا تقول في كتابها الأبيض على كثرة ما فيها من المدارس الفنية، وعلى ما هو مشاهد من جودة التعليم فيها؛ إن إنجلترا تشكو من أن التعليم الفني فيها لا يناسب مركزها الصناعي، وأن مدارسها دون المستوى اللازم من حيث الأدوات والآلات والمباني، وأنها في هذا الميدان متخلفة عن الأمم الأخرى التي تنافسها في أسواق العالم، فما

أولانا ونحن ناشئون مبتدئون أن نعنى بهذا الأمر ونعطيه حقه من الاهتمام. وما من شك في أن الصناعة في المستقبل ستكون صناعة حاذقة ماهرة أساسها العلم الصحيح وقوة الابتكار، ولذلك تستعد الأمم منذ الآن لعدم التخلف في هذا الميدان وإعداد العدة للنهوض بالتعليم الفني إلى أرقى مستوى.

ومما قرره الفنيون في إنجلترا للنهوض بأنواع التعليم الفني أن تواصل الحكومة تثقيف الكبار أنفسهم تثقيفًا في كليات شعبية سواء كل الوقت أو بعض الوقت، وهم الآن يقررون في صراحة أن إنجلترا لا يمكنها أن تحتفظ بمجدها الصناعي والتجاري إلا بالتوسع في التعليم الفني.

فما أجدرنا باليقظة والاعتبار، وما أجدرنا بأن نعتبر بهذه الأزمة التي نجتازها، وبهذا الضيق الذي نعانيه بسبب ضعف التعليم في بلداننا، إنه من أوجب الواجبات أن نعد العدة لهذا النوع من التعليم سواء من حيث المباني اللازمة له، أو من حيث إيفاد البعثات الفنية والصناعية بأعداد كبيرة كلما تيسر ذلك.

مدارس الحضانة:

أجمع علماء التربية وعلم النفس على أن العناية بتربية الطفل ليست بأقل أهمية من العناية بتعليم الصبي، بل ذهبوا إلى حد أن قالوا إن العناية بأمرهم أوجب وألزم. ولقد تبين أن الأطفال يصابون فيما بين الثانية والخامسة بأمراض كثيرة يمكن تلافيها وعلاجها بالعناية في المدارس، ولكنها تصبح غير قابلة للشفاء وتظل مؤثرة في حياة الأطفال كلها إذا لم تتوفر هذه العناية، وأهمل الأطفال أو تركوا لأهليهم يستقلون بشؤونهم.

وثبت بالاستقراء والإحصاء أن كثيرين من الأطفال يدخلون المدارس في سن الخامسة وهم على ما يقولون (بضاعة تالفة) ويقول الأستاذ دنت: إن ثلث الأطفال في هذه السن يصابون بضعف عقلي أو جسمي مستديم بسبب عدم العناية بهم واستقلال أهليهم بأمرهم.

ولقد تعرض غير دنت من علماء التربية ورجال التعليم لهذا الأمر حتى قال بعضهم: إن هذا الخطر وهذا الضرر بالعقول والأجسام يجب أن يتدارك، ولو أنفقت الأمة في سبيله مبالغ طائلة سنويًا. ولذلك قرروا أن مدارس الحضانة يجب أن تكون حلقة من الحلقات المتممة لنظام التعليم، وقد طالبوا حكوماتهم وألحوا في الطلب بالإكثار من مدارس الحضانة والتوسع فيها، وبسطوا الأسباب الداعية إلى التوسع في هذا النوع من المدارس، قالوا إن هذه المدارس تعالج كثيرًا من آفاتنا الاجتماعية من أساسها، فتساعد الآباء والأمهات ذوي النسل الكثير على تربية أطفالهم والعناية بهم، كما أنها تقدم معونة قيمة للأمهات الضعيفات.

واختلف القائمون بشؤون التربية والتعليم فيما يجب أن تكون عليه هذه المدارس، هل تكون مستقلة مخصصة لأطفال هذه السن أو فصولًا ملحقة برياض الأطفال؟ قال بعضهم باستقلالها، وقال آخرون بوجوب أن تكون فصولًا ملحقة برياض الأطفال، حتى لا يتغير محيط الطفل مرتين مرة في سن الخامسة عند الالتحاق برياض الأطفال، ومرة أخرى عند الالتحاق بالمدارس الابتدائية. وفضلًا عن ذلك فإن البيت الواحد قد يكون فيه أطفال من أعمار متفاوتة، فتوزيع الأطفال على مدارس خاصة للحضانة ومدارس خاصة بعد ذلك (رياض الأطفال) يحمل العائلات مشقة ذهاب وإياب يجب أن توفر عليهم.

لهذه الأسباب يرى علماء التربية أن تكون تربية الأطفال فيما بين الثانية والخامسة في فصول ملحقة برياض الأطفال.

وقد تنبهت بعض وزارات المعارف في كثير من الأقطار العربية إلى هذا الموضوع، فلاحظت أن هنالك عددًا من الأمهات يشتغلن في الأعمال العامة سواء في الحكومة أو غيرها، وهذا العدد آخذ في الازدياد، كما أن هنالك بعض أطفال لا يتمتعون برعاية الأم لوفاة أمهاتهم أو لظروف قاهرة تتصل بأسرهم، ولذلك يطلب كثيرون من أولياء الأمور من (رياض الأطفال) إلحاق أطفالهم بها قبل بلوغهم سن الخامسة، ومن أجل هذا يجب أن تفكر وزارات المعارف في إنشاء فصول للحضانة ملحقة برياض الأطفال، وفي التوسع في هذا النوع من المدارس توسعًا يفي بحاجة المواطنين.

مدارس ذوي العاهات:

في أوربا وأمريكا واليابان بحث هذا الموضوع بحثًا دقيقًا، ولقد أجمعوا على وجوب العناية بتعليم هؤلاء المواطنين وتربيتهم كسائر أفراد الشعب، بل ذهبوا إلى حد أن قالوا إن العناية بأمرهم أوجب وألزم. ولكن الخلاف كله ينحصر فيما إذا كان الأصوب إنشاء معاهد خاصة لكل فريق منهم أو إنشاء أقسام لهم في المدارس العادية، فالذين يرون إنشاء أقسام خاصة لهم في المدارس العادية نظروا إلى ما ينبغي من رعاية شعورهم بالكرامة والمساواة لغيرهم من أبناء الشعب، وهم يقدرون أن إنشاء مدارس خاصة لهم يمس شعورهم، لما في تنحيتهم عن المدارس العادية من الإشعار دائمًا بحالتهم الخاصة وبأنهم غير مساوين سائر أفراد الشعب. أما أصحاب الرأي القائل بإنشاء مدارس خاصة بهم، فيرون أن نوع تعليمهم يقتضي هذا الاستقلال

لاختلاف طريقة التعليم ووجود النشاط والحياة المدرسية، ومن رأي هذا الفريق أن المدارس الخاصة أنفع لهم، وأن اختيار التعليم النافع خير من التأثر بالاعتبارات المعنوية.

أما في الأقطار العربية فقد أخذ بهذا الرأي الأخير ونجحت المدارس المستقلة، وخاصة في مدارس العميان نحاها، ولكن في كثير من البلدان العربية لا يزال هذا النوع من المدارس يسير بخطوات بطيئة لقلة العناية به والاهتمام بالتوسع فيه، كما لا توجد البتة مدارس للصم والبكم، ولا أثر لتعليم الأطفال المصابين بالضعف العقلي أو المتخلفين في النمو الجسمي.

الصحة والتغذية:

تهتم الدول الديمقراطية الآن اهتمامًا عظيمًا بتغذية تلاميذ المدارس، فقد تقرر في بعض البلدان الراقية أن تغذية الأطفال، يجب أن تكون عامة في كل مدرسة لأنها لازمة لصحة الأطفال وتقويتهم، ولأن صحة هؤلاء الأطفال هي الصحة العامة للأمة في الجيل القادم، ولأن الأغلبية الكبرى من هؤلاء الأطفال لا ينالون في منازلهم نصيبهم الكافي من الغذاء. وقد ذهب الأمريكيون في تقرير هذا المبدأ إلى أبعد حد؛ فقالوا: إن الدول يجب عليها أن تتعاون بميثاق دولي على تغذية الأطفال في جميع بلاد العالم؛ لأن ضعف التغذية تنشأ عنه عاهات وأمراض بدنية، ولأن العالم الجديد يجب أن يتعاون على إنقاذ الناس من هذه الآفات. أما في إنجلترا فقد أحسوا هذه الضرورة منذ سنة ١٩٠٦م، ثم قوي إحساسهم بها بعد الحرب العالمية الأخيرة. وثبت من التقارير الإنجليزية أن الأطفال الذين يتغذون غذاء سيئًا أو قليلًا لا يتقدمون في الثقافة فضلًا عن إصابتهم بالضعف العقلي والبدني، ولذلك قررت الحكومة

الإنجليزية في الكتاب الأبيض أن تغذية الأطفال وإمدادهم باللبن سيكون من واجبات الدول المفروضة، كما أن التفتيش الصحي والعلاج الطبي سيكونان بالمجان، وجاء في الكتاب الأبيض أن الأطفال يجب أن يغذوا تغذية كافية؛ لأن الذين يتغذون غذاء قليلًا لا يمكن أن ينتفعوا بالعلم، والواقع أن نجاح التعليم يتوقف على التغذية الكافية، وقد بيَّن الأستاذ دنت Dent في كتابه أن كل نظام للتعليم يجب أن يقوم على العناية بالجسم والعقل والروح، وأن بين هذه العناصر الثلاثة ارتباطًا وثيقًا بحيث لا يصلح أحدها إلا بصلاح الآخرين. فيجب ألا ينفرد أحدها بالعناية دون صاحبيه؛ لأن شخصية الطفل لا يمكن تجزئتها، وهي تتكون من هذه الأمور الثلاثة، فإذا أهمل أحدها ضعفت الشخصية كلها وتداعت، ولذلك وجب أن تكون التغذية من مقررات التعليم.

وقد تناول اللوردات والنواب هذا الموضوع عند مناقشة الكتاب الأبيض، وبيَّن اللوردات عقم كل تعليم يرد على إنسان خاوي المعدة، وقال النواب: إنه لا بد لكل طفل من وجبة كاملة في كل مدرسة من غير بحث أو تحر عن مقدرة الآباء على الدفع.

المباني اللازمة للمدارس:

ومما أبرزته اللجان المشتغلة بإصلاح التعليم ورفع مستواه وتجديده في مختلف بلدان أوربا وأمريكا واليابان، أن مباني المدارس يجب أن تواجه حاجات العلم المتزايدة لما ثبت أن المباني غير الوافية أو المستوفية لحاجات الدراسة تعوق عن أن ينتفع بالتعليم الانتفاع الكامل، وقد لوحظ في هذه المدارس أن تلاميذها يكونون دائمًا في مستوى أقل، وأن نتائجهم تكون دائمًا غير مرضية، ولذلك أوجبوا على الدولة أن تبادر إلى إصلاح الأمكنة التي تقيم فيها المدارس.

ومما لاحظوه أن الأمكنة المستأجرة لا تفي بأغراض التعليم، وقد أوجبوا عند تشييد المدارس أن تكون فصولها صغيرة بحيث لا يمكن أن يحشر في الفصل عدد من التلاميذ يزيد على العدد الواجب، وكذلك أوجبوا أن تستوفي كل مدرسة جميع حاجات النشاط المدرسي والاجتماعي والرياضي، وأن يلحظ في بناء المدارس أن تكون مركزًا للثقافة الشعبية في دائرة المدرسة، ومما نصحوا به وجوب حجز الأراضي اللازمة لبناء المدارس منذ الآن، وأن يلحظ في هذا الحجز تحقيق المبادئ التي سبقت الإشارة إليها في تعليم النشء بعض الوقت إلى سن الثامنة عشرة، ومن إنشاء مراكز للشباب وكليات للشعب التي يتثقف فيها الكبار وفي ذلك يقولون إن ٥٠٪ من المدارس الموجودة لا تفي بالأغراض الجديدة، ولذلك يجب أن تعنى الحكومات بهذا الأمر وأن تعد العدة لإصلاحه.

تعليم الكبار:

أجمع الباحثون من علماء التربية واللجان المؤلفة لوضع سياسة التعليم الحديث، على صحة ما قاله أناتول فرانس من أن التعليم لا يبدأ إلا بعد ترك المدرسة، وقد تناولوا هذا الموضوع في أوربا وأمريكا واليابان فأظهروا وجوب الاهتمام بتعليم الكبار، وتهيئة الفرص لكل شخص لترقية نفسه ووجوب تعاون الهيئات المختلفة على تحقيق هذا الغرض كالمصارف والنوادي الرياضية والجامعات وسائر الهيئات العلمية، وفي هذا قالوا إن كل إنسان محتاج إلى مواصلة التعليم باستمرار طوال حياته، فلا بد من تهيئة الفرص لجميع الراغبين في مواصلة تعليمهم مدى حياتهم، وفي ذلك ألَّف السير ريتشارد ليفنجستون كتابًا قيمًا نوهوا به في البرلمان الإنجليزي وقد جاء في هذا الكتاب ما يأتي:

في أكثر من سبعين عامًا رضينا أن لا نهيئ تعليمًا بعد سن الرابعة عشرة لثلاثة أرباع الشعب، لكننا أخذنا في الوقت نفسه نبدئ ونعيد بصورة آلية في تقرير حقيقة لم نعمل قط بمقتضاها، وهي أن التربية مهمة لا تنتهي في سن معينة وإنما تمتد إلى آخر الحياة، وعلى رغم هذا لم تقم التربية قط على هذا الأساس فضاع من تعليمنا الأولي البديع نصف ثمرته، ونحن الآن نعد الخطة لنظام سيتيح لكل فرد أن يظل على صلة بالتعليم حتى سن الثامنة عشرة بدراسة تشغل الوقت كله أو جزء منه.

ذلك تقدم عظيم ولكنه دون الكفاية، لأن الحياة لا تبدأ إلا في سن الثامنة عشرة، إن الاهتمام بدقائق الأمور في السياسة والأخلاق والدين والتاريخ والأدب يأخذ في اليقظة عنده الكثرة الغالبة من الناس إلا بعد هذا السن.

هناك يزداد الناس قدرة على التفكير فيما يحصلون من معرفة بالحياة والعالم ويكون تفكيرهم هذا مثمرًا، ومهما يكن من أمر فلا بد لنا من أن نواصل الدراسة والتفكير بعد ترك المدرسة أو الجامعة بزمان طويل وألا نقصر في استخدام ما نحصله من فكر ومعرفه لإصلاح حياتنا وحياة البلاد، ولكن ذلك لا سبيل إليه إذا بلغ التعليم غايته في سن تتراوح بين الثامنة عشرة والحادية والعشرين، وإذا لم تتح لنا فرصة الدراسة المنظمة في سن الرشد لقد تبينت الدول الإسكندنافية هذا وأعدت ما يقرب من مائتي معهد لتربية الراشدين من سكانها البالغين ستة عشر مليونًا ولا ينبغي أن نتخلف عن تلك الدول.

وقد اهتم اللوردات بهذا الموضوع أكبر اهتمام ونوَّه الأعضاء بما كان لألمانيا وغيرها من فضل السبق إلى العناية بمواصلة تعليم الكبار، وقد تكلم رئيس أساقفة كانتربري بمجلس اللوردات فقال: إن مواصلة تعليم الكبار لازم

في كل بلد ديمقراطي؛ لأن الديمقراطية يجب أن تكون ديمقراطية مستنيرة.

ومما لا شك فيه أن كل إصلاح تعليمي لا ترجى ثمراته إلا بعد حين، أما في تعليم الكبار فالثمرات ينتفع بها الجيل الحاضر فورًا، وبهذا تتقدم الأمة في حاضرها ومستقبلها منذ البدء بهذا النوع من التعليم، وقد حثت لجنة التعليم في حزب المحافظين على وجود تقرير نظام شامل لهذا النوع من التعليم، وعالجت الموضوع كذلك اللجنة الاستشارية للتعليم الحر، فبينت أن الآلات الآن أصبحت تقوم بالعمل الآلي الذي لا مجال فيه للعقل، ولذلك وجب أن يكون العامل في العالم الجديد أكثر مهارة وثقافة، ولا سبيل إلى ذلك إلا بنضج العقل وكمال الثقافة، وقد بيَّن الكتاب الأبيض سياسة الحكومة الإنجليزية في هذا النوع من التعليم، وقال إن الحكومة تعتزم تهيئة الفرص الكافية لتثقيف الشعب بعد أن ثبت أنه لا بد في حياة كل إنسان من تعليم متلاحق متواصل لتثبيت النتائج التي يحصل عليها الشبان في المدارس.

وكذلك بيَّن الكتاب الأبيض أن نظام التعليم لا يكون كاملًا إذا لم يفِ بتثقيف الكبار بعد أن أجمع الباحثون على أن الإنسان لا تنمو مداركه وتتسع السعة الكافية للانتفاع بالثقافة إلا بعد أن يدخل معترك الحياة، بعد أن ثبت أن الممارس للأعمال والمواجه للحياة العملية ينتفع بالتعليم أكثر من غيره، بل إن الباحثين أجمعوا على أنه ينتفع في شهور بما يقتضي من طالب المدرسة سنين، وقد استشهدوا على ذلك بما جربوه من تعليم الجنود في وقت الحرب، وبما تقوم به نقابات العمال في إنجلترا، ومن تهيئة فرص التعليم للعمال، وقد استدل الأستاذ دنت بهذه التجربة التي تقوم بها القوات المسلحة في تثقيف الجنود على أمرين:

أولًا: تعطش الكبار للتعليم.

ثانيًا: انتفاعهم به في وقت أقصر من الوقت الذي يحتاج إليه طلاب المدارس، وفوق هذا كله يقولون إن هذا النوع من التعليم يقضي على الاعتقاد الفاسد القائم الآن بأن الإنسان لا يحتاج إلى التعليم بعد أن يبدأ أعماله في الحياة، وبخاصة إذا لاحظنا أن تقدم العلم يومًا بعد يوم يقتضي أن يقف الكبار على هذا التقدم، وما داموا لا يستطيعون أن يعودوا إلى المدارس طلابًا، فمن الواجب أن يقفوا عليه من طريق النظام الذي يوضع لتعليم الكبار.

ثم يعلق علماء التربية على نجاح هذا النوع من التعليم أهمية كبرى من حيث تخفيف المناهج النظرية في المدارس الأولية، فقد ثبت أن ازدحام هذه المناهج بلغ حدًا أعجز المعلمين كما أعجز مدارك الطلاب، وكل هذا يرجع إلى فكرة غير صحيحة وهي أن التعليم ينتهي بالمدرسة، فلا بد للطالب من أن يلم بكل شيء في المدرسة وبذلك أرهقوا التلاميذ من المواد بما لا يلائم طاقتهم، فإذا ما نظم تعليم الكبار، وقضي على هذه الفكرة، وخفت المناهج تبعًا لذلك، أمكن أن يترك لهذا النظام الجديد ما لا يمكن أن تتسع له إلا مدارك الكبار.

ويرى بعض رجال التعليم أن هذا النوع من التعليم لا يصح أن يكون على نمط التعليم بالمدارس، بل يجب أن يعنى قبل كل شيء بنواحي النشاط الاجتماعي والصحي والرياضي، كما يجب أن يعين طلابه على ترقية أنفسهم ترقية فنية في المهن التي يمارسونها.

وفي هذا النشاط الاجتماعي والرياضي والمهني وفي وجوب الابتعاد بهذا التعليم عن أن يكون على نمط التعليم المدرسي، تكون وزارة الشؤون الاجتماعية أولى به من وزارة المعارف.

ويرون أن هذا النوع من التعليم لا يمكن أن يكمل إلا بمعاونة هيئات أخرى مختلفة كنقابات العمل والمصانع ورجال الأعمال وأرباب المال. وطلاب هذا التعليم سيكون جلهم من العمال، ووزارة الشؤون الاجتماعية هي الوزارة المتصلة بهؤلاء جميعًا.

وهذا لا ينافي أن تقدم وزارة المعارف كل معونة فنية في تنظيم هذا التعليم ووضع خططه وبرامجه وملاحظة تنفيذ هذه الخطط والبرامج، ولا يمنع من أن تقوم وزارة المعارف بكل مساعدة ممكنة من حيث تهيئة الأمكنة أو المعلمين الذين يطلبون منها أو غير ذلك من أنواع المعونة.

المدارس الحرة (الأهلية):

يعاني التعليم الحر أو الأهلي في الأقطار العربية أزمة شديدة، ويجب على الدولة أن تتدارك هذه الحالة لأن المدارس الحرة تنهض بنصيب كبير جدًا من أعباء التعليم ونشر الثقافة والمعرفة.

ولا ترجع أزمة التعليم الحر إلى الضيق الذي يعانيه أصحاب هذه المدارس ونظارها ومدرسوها فحسب، بل ترجع أيضًا إلى ما يقتضيه النهوض بهذه المدارس من حيث إعداد الأمكنة الصالحة لها، وما يقتضيه إنشاء المتاحف والمعامل، وما يستلزمه تنفيذ البرامج من الأدوات والأثاث. وقد سجل الكتاب الأبيض نفس هذه الظاهرة في إنجلترا وبيَّن ما يعانيه التعليم الحر من الأزمة الشديدة بسبب ارتفاع المستوى العلمي وكثرة لوازمه ومقتضياته التعليمية والصحية، مما يدعو إلى زيادة الإعانة التي تمنح للمدارس الحرة. وكذلك أظهر الكتاب الأبيض وجوب المعاونة السخية لهذه المدارس، فيجب أن يتمتع تلاميذها بنفس المزايا التي تتوافر في المدارس التي تديرها

السلطات المحلية للتعليم، فإذا لم تسعف الدولة هذه المدارس عجزت عن أداء مهمتها.

وبديهي أن المدارس الحرة في البلدان العربية في أشد حاجة إلى المعونة، ومن المسلَّم أنه يجب الإبقاء على هذه المدارس، بل تشجيع زيادتها واطراد رقيها؛ لأن للمدارس الحرة الناجحة مزايا قد لا تتوافر في المدارس الحكومية من حيث المباراة والتنافس واستقرار النظارة والمدرسين.

وبديهي أن الدولة شريكة في هذه المدارس بل هي أكبر شريك فيها بما عليها من الواجب الذي يقتضيها أن تكفل حسن سير التعليم في البلاد، وما دامت الدولة شريكة فيها فيجب أن تتحمل أعباءها في التبعات سواء من حيث المراقبة والتفتيش أو من حيث المعاونة المادية.

لقد أصبحت المجانية عامة في جميع المدارس الحكومية، وفي كل الأقطار العربية تقريبًا، وهذا لا شك يساعد إلى حد كبير على نشر الثقافة والمعرفة بين جميع طبقات الشعب، ولكن هناك خطوة أخرى يجب أن تخطوها للمحافظة على التوازن بين المدارس الحكومية والمدارس الحرة؛ فمما لا شك فيه أن تعميم المجانية في المدارس الحكومية سيتتبع حتمًا زيادة الإقبال عليها، وإفقار المدارس الحرة ما لم نجعل تقرير المجانية عامًا في المدارس الأميرية والحرة على السواء، ليكون الإقبال على هذين النوعين من المدارس على نسبة متعادلة، ولكي يتم تعميم المجانية في المدارس الحرة أيضًا يجب أن نعين هذه المدارس إعانة تمكنها من احتمال هذا العبء، وهذا ما تفعله كل البلاد التي سلكت قبلنا هذا السبيل.

التعليم الديني في المدارس:

يلاحظ على كثير من الشباب الجنوح إلى اللهو والعبث واللذائذ ونعومة الحياة ورفاهيتها، والاستغراق فيها بما لا يقاس عليه ما كان عند الجيل السابق. وليس من شك أن في هذا ما فيه من أسباب إضعاف الرجولة والمقاومة والجد والجلد، وقد ضعف احترام الواجبات والتقاليد فيهم كثيرًا، ولم يعودوا يبالون كثيرًا بحرمة الآباء وروابط الأسرة وقداسة الأعراض، ولا تستحي من المواقف الممجوجة والتصرفات المخجلة، وفي هذا ما فيه من أسباب الانحلال والإباحية، ولم يعودوا يتحملون أو يريدون أن يتحملوا ما كان يتحمله ذلك الجيل من شظف وتعب وجد ودأب وحرمان من الكماليات واللذائذ، ولا يكاد معظمهم يلقى عثرة أو يلقى صدمة في طريقه حتى يتبرم بالحياة وتفتر منه العزيمة.

ومما لا ريب فيه أن للتطور الزمني أثرًا عظيمًا في هذه المشكلة فالمدنية الحديثة والمستوردة من أوربا وأمريكا يسرت كثيرًا من الوسائل التي لم تكن قبل في المواصلات والمشاهدة والطباعة والصحافة وأساليب الحياة ولهوها وعبثها بنوع خاص.

وقد كثر تداول المجلات والكتب الماجنة التي تقص حقائق وخيالات ما في الغرب من ارتكاسات أخلاقية واجتماعية وأساليب الحياة الناعمة. وقد عمت دور السينما التي تعرض كثيرًا من الروايات والمشاهد الماثلة، فأدى ذلك إلى اشتداد رغبة النشء الجديد في المحاكات والتأسي والظفر بالحياة الناعمة وملذاتها على أهون سبيل، والتذمر من الجد والجلد والتقاليد التي تحول دون هذه الرغبة، والجنوح إلى التحلل منها

والانصراف عن الكتب الأخلاقية والاجتماعية والأدبية الرفيعة، ونصائح الآباء والحكماء والعلماء والمعلمين.

ولا شك أن للمناهج المدرسية أثرًا كبيرًا في هذه المشكلة أيضًا، فهي تكاد في معظم البلاد العربية تخلو من أسباب الحصانة بل إن فيها ما يكاد يغري بها، وطبيعي أن من أهم السبل لتلافي الخطب هو الاهتمام بإصلاح المناهج المدرسية وتدعيمها بما يساعد على الحصانة والقوة الخلقية نظريًا وعلميًا. وليس من شك أن أهم أسباب ضعف الحصانة في الشباب هو ضعف الوازع الديني، وبالتالي هو ضعف التربية الدينية في مدارسنا، وقد كان ذلك سبب ضعف الحصانة وانهيارها في الغرب.

فمن شأن التربية الدينية أن تقوي نوازع الخير والحق والعدل والإحسان والفضيلة، والقيام بالواجب، ومراقبة النفس، والاعتدال، واحترام حقوق الغير وماله وعرضه، والصبر، والجلد، والصدق، والأمانة، والتضحية، والحياء، والتعاون على البر والتقوى، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأن نصرفه عن المجون والعبث والاستهتار، وتحقيق المآرب من أهون سبيل، وأن نشد فيه عزيمة الدفاع عن حريته ووطنه والرغبة في أن يكون عزيزًا كريمًا.

لذلك نرى أنه من الواجب أن تشتد الدعوة إلى الاهتمام بهذه التربية حتى تؤتي أكلها قبل استفحال الخطر وإفلات الزمام.

من أوجب الواجبات أن يكون الدين مادة أساسية في مناهج التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية، وفي بعض مراحل الدراسات العليا.

وعلى اعتبار أن الأكثرية الساحقة في مختلف الأقطار العربية مسلمة؛ فإن من أوجب الواجبات تنشئة النشء الجديد على الهدي القرآني، وبث

تعاليمه فيهم في نطاق منهج يخلو من الحشو والتعقيد، ويستمد من الأصل الصافي، ويهتم للواجبات الدينية العملية التي تذكر بالله وتجعل المرء رقيبًا بنفسه على نفسه، بل ومن الواجب أن يشمل هذا الاهتمام مختلف أوساط الأمة حتى تقوى النوازع وتشتد تلك الحصانة في سواد الشعب، وأن تتخذ التدابير الكفيلة بتخريج دعاة بارعين ووعاظ نابغين وأساتذة نيرين للقيام بهذه المهمة في المدارس والمساجد على السواء، ونحن على يقين تام بأنه إذا اهتم بهذه الناحية الاهتمام القوي الصادق أمكن تنشئة شبيبة صالحة لا ميوعة ولا انحلال في أخلاقها وروحها محصنة من الآثام والمنكرات والموبقات، مستعدة للقيام بواجباتها نحو الله والوطن والناس قيامًا حسنًا، متشبعة بفكرة الحق والعدل والواجب والبر والصدق والتضحية، مستطيعة أن تنهض بنفسها ووطنها نهوضًا قويًا حتى يصل إلى أعلى مقامات الكرامة والقوة والمجد والحضارة. والمهم جدًا هو الإسراع وعدم إضاعة الوقت وإفلات الزمام حتى لا نندم حيث لا ينفع الندم.

لقد كان القرآن هدي الأمة العربية الذي اهتدت به في صدر الإسلام الأول واستمدت منه إيمانها ونشاطها وحيويتها، فكان لها تحت رايته تلك الصورة الرائعة من قوة في السلطان وبسطة في الأرض وحضارة ساطعة، وسيظل أقوى مؤثر في حياتها؛ لأنه كتاب دين كثرتها الساحقة، ولأنه احتوى من الأسس والقواعد والمبادئ ما من شأنه أن ينهض بها إلى ذروة الكمال في كل مجال من مجالات الحياة، ويوجهها في أحسن السبل وأشرفها وأنزهها وأتمها سناء وصفاء؛ لأن الإسلام دين عقيدة وسياسة ونظام وعمل وواقع معًا، ثم هو دين إنسانية كاملة وإخاء عام سياسي واجتماعي يدخل في نطاقه جميع الناس.

فمن الحري بالأمة العربية بل إنها لأحرى الناس جميعًا أن يكون القرآن هداها في حياتها الجديدة، لذلك كله يجب أن تشتد الدعوة وتبذل الجهود في إصلاح الخلل وتلافي النقص، وإعداد أسباب الحصانة. يجب أن يكون للدين في مناهج التعليم المكان الأظهر، وأن يكون له النصيب الأوفر من العناية والاهتمام.

إننا نحن العرب أمة متدينة أساسًا، من عندنا انبعثت الأديان السماوية الكبرى، هذا واضح صارخ في وضعنا في طبعنا في دمنا، ومن الخطأ أن نتناول الثقافة والقومية معزولة عن جسدها في الزمان والمكان مقطوعة عن لحمها، فكل ثقافة قومية لا تركز أرضها على قواعد الدين مصيرها التلاشي والانحلال، تلك ميزتنا.

نحن حافظو كتب مقدسة، ومعنى هذا أن الإلحاد لن يجتاز، ولن يشق له طريقًا إلى نفوسنا وحدود بلادنا، وإذا اجتاز كان هناك من انحرف عن أصول الدين لمبدأ هدام اعتنقه، فسوف يعود إلى قواعده سالمًا حين يشعر بسقوطه في الهاوية. للفلسفة وظيفة دينية تراقب فيها القلب كي لا يتزحزح إلى جهة الميوعة، الفلسفة فرامل إنقاذ للفؤاد من رخوات النزعة والأسطورة.

إن اليهودية هي العقيدة الدينية التي انطلقت منها الصهيونية، والصهيونية هي الفلسفة القومية التي انطلقت منها إسرائيل، وإسرائيل تحمل في كيانها السياسي المفهومين معًا. هذه المفاهيم الثلاثة تتصل فيما بينها اتصالًا ماديًا وروحيًا بمعنى أنها وحدة عضوية لا تتجزأ ولا يمكن تجزئتها.

لا أخال أحد منا يجهل ما أعلنه يومًا بن غوريون، قال: «إن خريطة فلسطين

هي خريطة الانتداب، غير أن للشعب اليهودي خريطة ثانية يجب على شبابنا أن يحققها، هي تلك التي نصت عليها التوراة ما بين دجلة والفرات».

لا بد من التساؤل ها هنا عن سبب إصرار هؤلاء الأفاقين على فلسطين بعد ألفي سنة، الجواب هو ما كتبه ماكس نوردو اليد اليمنى لهرتزل قال: «إن مجيء المسيح المنتظر مرتبط برجوعنا إلى أرض الميعاد». إننا أمام نظرة اسكاتولوجية لا نستطيع أن نصمد في وجهها إلا بنظرة اسكاتولوجية مقابلة.

إعداد المعلمين:

لقد أجمعت تقارير اللجان المؤلفة لإصلاح التعليم في البلاد الأخرى على أن المعلمين يجب أن يكونوا من خير الناس عقلًا واستعدادًا، وأن المعول كله في إصلاح التعليم على المعلمين، ومن غير معاونة المعلمين وتمكينهم من هذه المعاونة تكون الإصلاحات المقترحة مجرد إصلاحات إدارية.

ومن المسلَّم أن مهنة التعليم شاقة جدًا. ومن الخطأ البيِّن الاعتقاد بأن التعليم يمكن أن يوكل إلى أناس من الدرجة الثانية لا مطمح لهم إلا كسب الرزق اليسير، ولذلك تقرر في معظم البلدان الراقية وجوب رفع مرتبات المعلمين حتى تتساوى مع إيرادات المهن الأخرى الممتازة كالطب والمحاماة.

كما يجب أن يوفر لهم من الضمانات والمزايا ما يغري أحسن العناصر بممارسة هذه المهمة الشاقة بأعداد كافية.

إن التعليم أساس النهضة، والنهضة مسؤولية تقع على عاتق المفكرين والمثقفين وقادة الرأي والمعلمين، هذه المسؤولية تتضمن الاعتراف بأهمية العمل التربوي، وبأهمية أسرة التربية والتعليم في الأمة.

على المعلمين واجبات كبيرة وعلى الأمة تجاههم حقوق كبيرة أيضًا، عليهم أن يخلصوا في عملهم وعلينا أن نفسح المجال أمامهم، نفسح فرص التطلع إلى أهداف أسمى من كسب العيش والسعي وراء الرزق. ومتى ما أدرك المعلم أنه صاحب رسالة، ومتى أدركنا نحن أن من حقه علينا أن نؤمن له سبيل العيش الكريم، عندئذ يغدو المعلم عنصرًا هامًا في المجتمع وعضوًا عاملًا في الأمة، إن لم نقل العنصر الرئيسي في نهضة الأمة ودفعها إلى معارج الرقي والكمال.

أجل إن مسؤولية المعلم كبيرة، مسؤولية المعلم مثل مسؤولية الطبيب، ومن الواجب عليهما أن يكونا قبل كل شيء مدركين لخطورة المسؤولية.

يستطيع الطبيب أن يهلك مريضه إذا أساء علاجه عن إهمال أو جهالة. وقد يستطيع الفلاح أن يهلك زرعه إذا أساء خدمته عن إهمال أو سوء تدبير، وكذلك المعلم يستطيع أن يحطم تلميذه من ناحية عقله أو من ناحية نفسه، إذا أهمل في عمله فأدى ذلك إلى سوء تربيته.

المعلم أمين على أبناء الشعب وهو مسؤول عن هذه الأمانة أمام الشعب من جهة، وأمام الدولة من جهة أخرى.

مسؤول أمام الشعب لأن الآباء والأمهات إذا أرسلوا أبناءهم إلى المدارس انتظروا أن يخرجوا منها وقد نمت أجسامهم وعقولهم وصفت قلوبهم، واستقامت أخلاقهم، فإذا رد إليهم أبناؤهم مرضى وقد كانوا ينتظرون لهم المعرفة والفهم، معوجة أخلاقهم وقد كانوا ينتظرون لهم استقامة الخلق وحسن السيرة كان من حقهم أن يسألوا المعلم عن كل هذا.

وإذا رد المعلم للدولة شبابًا عاجزين، قد فترت هممهم وضعفت قلوبهم

وقصرت عقولهم عن أيسر ما ينبغي لها من حسن الفهم والحكم والتقدير، كانت الدولة خليقة أن تحاسب هذا المعلم؛ لأنه تلقى منها مادة صالحة فأفسدها ولم يهيئها للمهنة التي يجب أن تهيأ لها. وإذا كان المعلم له هذه المسؤوليات فمن حقه على الشعب وعلى الدولة أن يجد عندها المعونة على النهوض بهذه الأمانة الثقيلة التي يفرضانها عليه ويسألانه عنها، من حقه عليهما أولًا أن يهيئاه تهيئة صالحة، ومن حقه عليهما ثانيًا أن يشعراه بالعزة والكرامة وأن يعملا على فتح آفاق المعرفة أمامه من ناحية، وآفاق العيش الكريم له ولأسرته من ناحية ثانية، ولنا عليه بعد كل هذا وقبل كل هذا، أن يتحلى بكريم الوجدان، وأن يدرك أنه صاحب رسالة يستمدها من نور قلبه ووهج عينيه، وبها وحدها يشيد بناء قومه وصرح وطنه.

أجل إن المعلم من أكبر عوامل تشييد البناء القومي، وهو لا يقل أهمية من هذا القبيل عن رجل السياسة والاقتصاد. المعلم اليوم من أولى واجباته أن يعمل على خلق عالم جديد فيه جميع منابع الخير. لعل من أطرف ما دَوَّن لنا التاريخ بهذا الصدد هو ما جرى للألمان في أوائل القرن التاسع عشر بعد معركة (أبينا) المعروفة حين كسرهم نابليون شر كسرة ثم انتزع من أيديهم الحكم وتسلم جميع السلطات بيده ولكنه ترك لهم أمر التربية والتعليم.

عندئذ عرف الألمان كيف يستفيدون من إهمال عدوهم لهذا الأمر الخطير، فقام رئيس جامعة برلين الفيلسوف الشهير (فيخته) يستنهض الهمم الواهنة ويدعو الأمة الألمانية إلى تحسين حالها. مؤكدًا أن التربية والتعليم من أكبر العوامل على ذلك. وقد نال ذلك المربي العظيم ثقة الألمان وقتئذ، فشدوا أزره وعاضدوه في جد ونشاط، فلم يمر عليهم زمان طويل حتى علا نجمهم

وتحققت أمانيهم القومية، فانقضوا على أعدائهم منتقمين شر انتقام، عندئذ قال بسمارك كلمته الشهيرة: (لقد انتصرنا على أعدائنا بمعلم المدرسة).
إن معلم المدرسة لهو من أهم بناة الصرح القومي الجديد للأمة العربية، ألا فلندرك ذلك أشد الإدراك.

البعثات:

لا غنى للشعوب العربية عن البعثات، توفدها إلى الخارج للتخصص في مختلف المواد العلمية والفنية والعملية، يحس بذلك كل من يعالج مشكلات التعليم في الأقطار العربية، وقد أحسسناه عند إنشاء جامعاتنا ولا تزال تحسه هذه الجامعات، ونحن نحسه كلما فكرنا في إنشاء جامعة أو معهد عال أو معهد صناعي أو فني من أي نوع، فإن أفق العلوم قد اتسع إلى حد كبير وزاد عدد المواد التي تدرس في المعاهد والجامعات، وزادت فروع التخصص إلى حد بعيد، والمتخصصون في البلدان العربية في كل نوع من الفروع قليلون تتخطفهم المصالح الفنية.

ولقد واجه وزراء المعارف ولا يزالون يواجهون صعوبات جمة في إقناع هذه المصالح بأن تتخلى عن هؤلاء الأخصائيين للتعليم.

وسبب هذا الضيق كله تلك النزعة التي قامت عند إنشاء الجامعات، بأن إنشاء الجامعات يغني عن البعثات ويوجب الاقتصاد فيما يصرف عليها من النفقات، مع أن نفس جامعاتنا لا تستغني عن إيفاد البعثات لمدها بالأخصائيين في الفروع المتعددة التي يحتاج إليها تقدم التعليم، ولكن هذه النزعة قد فترت والحمد لله، وأصبح الجميع يحسون بوجوب إيفاد البعثات.

على أن مبدأ إيفاد البعثات إلى الخارج مبدأ سليم، ولو تعددت في البلاد الجامعات ورفعت كل جامعة منها إلى أعلى الذروات. ودليل ذلك إجماع الباحثين في الإصلاح عليه، لأن العلم ليس احتكارًا لأمة دون أخرى، ولكل أمة مزاياها، بل لكل جامعة مزاياها ولا بد من التنويع في إعداد الأخصائيين والوقوف على وجوه النظر والأساليب المختلفة في التعليم.

العلم والتعطل:

من الخطأ المبين ما يذهب إليه بعض الناس حين يزعمون أن التعليم يؤدي إلى التعطل، وأنه خير للدولة أن تقتصد في التعليم العام لتعين الناس على إتقان الصناعات والمهن التي تمهد لهم سبل العيش. وقد عرض لهذا الرأي تقرير لجنة لوكسمور الذي قدمه وزير الزراعة البريطاني إلى البرلمان، فأثبت أن كل إعداد مهني أو زراعي أو صناعي لا يستند إلى أساس راسخ من التعليم العام هو إعداد ناقص لا يؤتي ثمرة ولا يؤدي إلى غاية. وانعقد الإجماع على أن جهود الأمة في جميع مظاهرها يجب أن تستند منذ الآن إلى العلم وإلا انهار كل شيء، وأنه يجب على الأمم أن تستعد منذ الآن إلى العلم لبناء التعليم على أساس يضمن سلامتها في المستقبل، فإن الأمم مقبلة على مشاكل كثيرة معقدة لا يتأتى معها أن تفرغ لقضية التعليم. ومهما يكن من أمر هذه المشاكل المتوقعة فإنها ليست أكثر أهمية من التعليم.

اتجاهات مشتركة بين أنواع التعليم:

من الظواهر الملموسة أنه كلما خطا العلم خطوات نحو الأمام تزداد المشاكل التربوية، وتتشعب المشاكل إلى الطريق الأقوم للوصول إلى حياة

أفضل، لذلك أجمعت تقارير اللجان المؤلفة لإصلاح التعليم في البلدان الراقية على أن يعيد الفنيون النظر في مواد التعليم، وأن يدققوا في اختبار ما يدرس منها في كل نوع من أنواعه، وفي رسم الطرق التي تدرس عليها. وأن يقوم تعليم التلاميذ على التدرج بحيث يتيح لهم ذلك أن ينتقلوا في سهولة من بيئة الأسرة إلى الحياة الإقليمية. وأن يعنى المدرسون جميعًا وبخاصة مدرسو التاريخ والجغرافيا واللغات الأجنبية، بما يزيد الطلاب اهتمامًا بتبعات المواطن نحو بلاده ونحو العالم أجمع، وأن يعوّد الطلاب على أن يفكروا بأنفسهم، دون اقتصار على استظهار ما يتلقون، وأن يقترن التعليم النظري دائمًا بالتطبيق وتوضيح الحقائق.

ويجب أن يقوم وضع خطط الدراسة واختيار موادها على أساس من العناية بمواهب التلاميذ ومقدرتهم وميولهم وحاجاتهم، وأن يعلم الواضعون لهذه الخطط أنه من الممكن أن تحقق التربية الشاملة بدراسة طائفة قليلة من المواد إذا كان المدرسون متقنين واسعي الأفق بعيدي النظر غير محدودي التفكير.

فيجب أن يقاوم الفنيون نزعاتهم الخاصة التي تدفعهم إلى أن يخلع كل فريق منهم أهمية كبرى على مادته، فقد أثبتت التجربة في كثير من البلاد أن الفنيين يسرفون فيما يريدون درسه من المواد وفروع المواد، حتى ليضيق الأسبوع المدرسي عن أن يتسع للمواد الجديدة وحدها؛ ولذلك تقرر في البلاد الأخرى أن يكون عدد المواد أقل ما يمكن.

مما تقرر في إصلاح التعليم أيضًا على اختلاف أنواعه أن يحدد عدد تلاميذ كل فصل بأقل ما يمكن، فمن المشاهد الآن في بعض البلاد أن الفصل الواحد في التعليم الابتدائي والسنوات الأولى من التعليم الثانوي يحشر فيه ما بين

أربعين وخمسين طالبًا، ووجود مثل هذا العدد الكثير في فصل واحد مما يضر بصحة التلاميذ ويحط قيمة التعليم نفسه.

ومما ينصح به العلماء واللجان في البلاد الأخرى، أن تتحقق لكل مدرسة ذاتية خاصة، وأن يكون لها طابع يميزها عن غيرها. وأن تشجع المدارس وسبيل هذا -في رأينا- أن يستقر النظار والمدرسون في مدارسهم فيجب أن تحارب نزعة التنقلات من مدرسة إلى مدرسة لسبب ولغير سبب. فما من مدرسة يمكن أن يكون لها ذاتية أو طابع خاص إلا إذا كوّن لها ناظرها ومدرسوها هذه الذاتية، ولقد نجحت أنا وستة من زملائي المصريين المنتدبين للتدريس بـ(مدرسة الفلاح) الثانوية بمكة المكرمة (١٣٧٢- ١٣٧٣هـ) نجحنا في العمل لخلق هذه الذاتية أو هذا الطابع الذي أضفى على مدرسة الفلاح شخصية مرموقة بارزة.

ومن وجوه الإصلاح الاهتمام بالتوسع في إيجاد المحال الداخلية بالمدارس حتى يتمكن الطلاب من الإقامة في معاهدهم. فيجب أن يهتم المصلحون بهذا الجانب من الإصلاح لما في ذلك من المزايا العديدة، فكم من عائلات تقيم بعيدة عن دائرة المدرسة التي يتعلم فيها أبناؤها، فإذا لم يتيسر إقامة الطلاب في المدرسة تركوا بلا رقيب ولا معين، وتعرضوا لما ينشأ عن ذلك من الأضرار التي تمس الجسم والخلق والعقل جميعًا، وكم من وقت يضيع على التلاميذ بسبب الانتقال إلى المدرسة ومنها ذهابًا وإيابًا، وكم من الطلاب يحرمون من وجوه كثيرة من وجوه النشاط المدرسي بسبب الإقامة الخارجية، فضلًا عما في الإقامة بالمدرسة من تدريب التلاميذ على الحياة والمشاركات الاجتماعية، والاعتماد على النفس، والتسامح، وحسن المعاشرة والنظام، وحسن توزيع الوقت بين العمل والرياضة، والتزام العادات الصحية.

هذه اتجاهات عامة لتحسين نوع التعليم والخلق والأجسام في جميع أنواع المدارس اقترحتها اللجان التي ألفت لإصلاح التعليم وتجديده. وورد أكثرها في الكتاب الأبيض أو في مناقشات البرلمان الإنجليزي، وهي اتجاهات يجب أن يلحظها الفنيون حين يضعون الخطط والمناهج والنظم الفنية للمدارس المختلفة. وهناك ناحية أخرى يهتم لها المصلحون أكبر اهتمام وهي توجيه التعليم وجهة المحبة والسلام بين دول العالم. وقد أجمعوا على أن التعليم أقوى أداة للسلم والاستقرار في العالم، وهو الذي يوجه الناس إلى الخير والشر. وكل تعاون سياسي أو اقتصادي لا يفلح إلا إذا قام على التعاون في التعليم، فيجب أن يعقد ميثاق دولي يفرض على المشتركين فيه التعاون على أن يحذف من برامج التعليم والكتب المدرسية كل ما من شأنه أن يثير العداوة والبغضاء بين الشعوب، وهذا ما يسمونه (نوع السلاح الأدبي)، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا ارتضته جميع الدول، فإذا بقي بعضها خارج هذا الميثاق يبذر بذور العداوة والبغضاء أخفق الميثاق كله.

ربط الفرد بالمجتمع:

إن من أهم سمات التربية الحديثة تربية الفكر الحر. يرى علماء النفس أن التربية لا تكون تربية بالمعنى العميق لهذه الكلمة إذا لم يكن هدفها النهائي أن تصل بالكائن إلى مستوى من التحرر الشخصي، يمكنه أن يكون من هو أو يجعله قادرًا على أن يجد في ذاته ينابيع سلوكه وتفكيره، ليست التربية أن يخلق المربي من المتعلم مثلًا له ونظيرًا، وأن يكون على شاكلته وينحته على غراره. إن من أسوأ أنواع التربية تلك التي تخضع المتعلم وتهد شخصيته، إن التربية الحقة نداء لا اتباع، إنها نداء للكائن الحي كي يستطيع أن يستخرج فعلًا طاقاته

الكامنة وقواه الذاتية، إنها عون نقدمه للكائن كي تمكنه من أن يفتح ذاته على أكمل وجه وليست وسمًا له به.

لعل معترضًا يقول: إن العناية بتفتيح الكائن وتفجير طاقاته من أجل ذاته تتضارب مع أهداف المجتمع، والإجابة على هذا الاعتراض هو أننا إذا ألقينا نظرة فاحصة في الفرق بين الفرد والمجتمع نجده فرقًا مزعومًا. إن النظرة السليمة إلى الواقع تحدثنا عن تواصل عميق بين أهداف النمو الفردي وأهداف التطور الاجتماعي، فالفرد لا يمكن أن يتقدم ويكتشف ذاته ووجوده إلا عن طريق تمثله لحياة مجتمعه.

التراث الاجتماعي الذي يتلقاه الكائن الإنساني منذ ولادته هو الأداة الأولى لتحريره والسير به نحو حياة اجتماعية سامية، إن الفرد لا يستطيع أن يرقى بإنسانيته ويسير في معارج التحرر الفكري إلا بمقدار ما يندمج بمجتمعه وبتراث هذا المجتمع، إن اندماج الفرد بمجتمعه وبأغراض هذا المجتمع لا يمكن أن يؤتي ثمرته كاملة، إذا أدى إلى خلق كائن مستعبد للمجتمع غير قادر على تجاوز الأطلال من فوقه، إن ربط الإنسان بمجتمعه ينبغي أن يمكنه من التحرر من ربقة المجتمع ليحكم على نظمه ومبادئه وقيمه حكمًا حرًا، وإن تمثل أهداف المجتمع وأنماط حياته هو المتكأ الذي يرقى عليه الإنسان من أجل تكوين رأيه الشخصي الحر، إن تكوين المرء لا يكمل إلا إذا استطاع في خاتمة المطاف أن يملك نظرته الشخصية الفردية، وأن يملك قيمًا إنسانية قيمًا تتصل بالخير والحق والجمال.

وهكذا ندرك أن تحرير الفرد وتكوينه تكوينًا يفتح لديه الرأي الشخصي، والحكم المستقل هو سبيل رجال التربية الحديثة إلى خدمة أهداف الفرد وأهداف المجتمع معًا.

ليس من السهل أن نشرّع وسائل تربية الحكم الشخصي والرأي الذاتي لدى التلميذ، وحسبنا أن نقرر أن هذه الوسائل جميعها تنبع من وسيلة كبرى هي إشراك الطالب في اكتشاف المعلومات بدلًا من تلقينها، وليس من شك أن أسلوب التلقين يعني التسلط والفرض والاتباع، وهذه كلها عدو للتربية الديمقراطية، ولا بد أن يكون الهدف الأساسي من التعليم أن نمكن الطالب من اكتشاف الحقائق بنفسه، ومن امتلاك الوسائل اللازمة لاكتشافها، فالدرس مشكلة يشترك في حلها الطالب والمعلم، لقد تكاثرت المعارف وتوالدت فمن المستحيل أن نلقن الطالب كل معرفة، يجب أن نمكنه من وسائل تحصيل المعرفة بنفسه، لقد بحت أصوات المربين وهم ينادون بأن هدف التعليم إشراك الطالب في اكتشاف المعلومات والحقائق بنفسه قالوا: «إننا لا نريد أن نخلق إنسانًا متعلمًا ولكننا نريد أن نخلق إنسانًا قابلًا لأن يتعلم». وقال أحد المربين:

«لسنا أمام قربة نملأها وإنما نحن أمام موقد علينا أن نلهبه».

إن المعلومات الجاهزة التي تقدم للطالب دون أن يتعرف على وسائل اكتشافها والوصول إليها تخلق لديه ضروبًا من التناقض تصيب الديمقراطية في الصميم، فهذا التناقض يخلق عالمًا من المتناقضات في عقلية الطالب وآثارًا سيئة في سلوكه، فمن آثاره السيئة أن نجد الراشدين في مجتمعنا تتقاسمهم حول المسألة الواحدة أفكار متناقضة، وتعيش في نفوسهم آراء متعارضة، ولا يجدون حرجًا في سلوك متناقض من الوجهة الفكرية أو العلمية، فلو أنهم تزودوا بسلاح يمكنهم من الخروج من الاختلاف والتناقض إلى الموقف الشخصي الحر لما وقعوا في ذلك الاختلاف والتناقض، وهذا السلاح ليس

سوى امتلاك الفرد لأدوات البحث الشخصي وتحريره من الاتباع الأعمى بغية اقتناص المعرفة بقواه ووسائله الذاتية، إن احترام الكائن لذاته وتيسير تفتحه الشخصي من أبرز مظاهر الديمقراطية، والطريق إلى ذلك أن تكون التربية حقًا أداة من أجل تفتح الطفل وبزوغ قواه بدلًا من أن يكون الطفل هو أداة التربية. إن الانقلاب الكوبرنيكي الذي يحدثنا عنه مثل (كلاباريد) في مجال التربية ينبغي أن يقر في أذهاننا دومًا أن قوامه أن نجعل التربية تدور حول الطفل بدلًا من أن يدور الطفل حول التربية، ومعنى ذلك أن تكون التربية نداء للكائن وعونًا له على تكوين تفكيره المستقل، بدلًا من أن تكون رأيًا يفرض، ومعلومات تلقن، ووشمًا يدق.

ربط المدرسة بالمجتمع:

تبذل المدرسة الحديثة جهودًا جبارة في ربط التربية بالمجتمع للوصول إلى تلك الغاية النهائية التي عبر عنها مثل ديوي حين بيَّن أن المدرسة ينبغي أن تكون صورة مصغرة عن المجتمع، ومعنى ذلك أن جميع أنواع نشاط المجتمع ينبغي أن تقع عليها في المدرسة، وعلى رأسها الأعمال اليدوية، فالعمل اليدوي قوام الحضارة الحديثة، لا بد للتمرس بروح هذه الحضارة من إدخال العمل اليدوي على نطاق واسع منذ مرحلة الدراسة الابتدائية، وذلك بإدخال الهوايات كالأعمال الزراعية والصناعية وغيرها في المدرسة وبتزويدها في جميع مراحلها وخاصة في المرحلة الثانوية بمشاغل ومتاجر ومزارع تتيح ضروبًا متنوعة من الأعمال اليدوية المماثلة للأعمال القائمة في المجتمع.

وبهذه المناسبة أذكر أني حين كنت طالبًا بمعهد التربية، كان النشاط العملي موزعًا علينا تبعًا لميولنا الفطرية، فهنالك جماعة للزراعة، وأخرى للتجارة، وفريق للرسم والنحت والتصوير، وأخرى للأدب والموسيقى والتمثيل. وقد أنشأ جماعة من الطلبة شركة ذات خمسين سهمًا قيمة السهم الواحد جنيه لبيع القهوة والشاي والمرطبات والحلويات والسجاير، وقد كانت حصتي من الربح آخر العام الدراسي أحد عشر جنيهًا لكل سهم، وقد كان لهذا الربح الخيالي في نظرنا يومذاك أثر بعيد المدى الأمر الذي دفع البعض منا للعمل لبيع المرطبات والحلويات في المصايف بإسكندرية ورأس البر.

ليس من شك أن التمرس بمثل هذا النشاط العملي لا يحقق أغراض الديمقراطية عن طريق ربط الفرد بحياة مجتمعه وبروح هذه الحياة وحسب، بل هو يحقق أغراض الديمقراطية تحقيقًا أعمق، إذ يقود إلى زوال المشاعر الطبقية حين يتعود الطالب منذ صغره على حياة العمل والمال، أيًا كانت الطبقة التي ينتسب إليها، وحين يلقى اللذة والمتعة في أن تتسخ يداه ويلبس ثوب العمل ويعارك الأشياء العادية وتعاركه.

وهناك جانب عظيم من الفوائد التربوية التي تنجم عن النشاط العملي، وهو تعود الإبداع والابتكار، واكتشاف ما في اليد من قدرة على الإنتاج لا تقل عن قدرة الدماغ.

ويجمع المربون اليوم على أن خير وسيلة للتعليم أيًا كان نوعه هي أن يتم عن طريق العمل اليدوي والتدريب المهني، وأن التعليم عن طريق العمل -على حد تعبير ديوي- قوام الطريقة التربوية الحديثة. إن تربية الطلاب عن طريق التدريب اليدوي والعمل المهني من أهم عناصر التربية الديمقراطية

الحديثة، إن مثل هذه التربية تؤدي حقًا إلى تنمية ملكات الفرد وإلى اقتناء المعلومات حية خصيبة من خلال المشكلات العملية والواقعية، وإلى خلق إنسان حقيقي بين العقل واليد بين الروح والجسد.

إن إقامة تواصل حقيقي بين المدرسة وبين أهم خصائص الحياة الاجتماعية الحديثة أمر ضروري لكل أمة تريد أن تعيش عيشة كريمة. وحين تضاف هذه السمة إلى السمات الأخرى للتربية الديمقراطية ندرك بوضوح كيف تغدو المدرسة بحق معملًا للحياة الديمقراطية الحقة وبوتقة يتكون فيها الأفراد الصالحون للمجتمع الديمقراطي الحديث. إنها تصبح فعلًا هي الحياة بعينها لا إعداد الحياة كما يقال.

ومن سمات التربية في المدرسة الحديثة العمل على خلق روح التعاون والتمرس بأساليب العمل الجمعي، فالديمقراطية في التربية تعني التعاون والتضامن في سبيل مصلحة المجموع قبل أي شيء آخر، وهذا لا يتم وتظهر آثاره إلا إذا انعقدت لدى أفرد المجتمع منذ الصغر عادات العمل المشترك، وقرت في كيانهم أساليب الجهد الجمعي، لهذا كان لزامًا على المدارس أن تعنى بتكوين روح العمل التعاوني الجمعي هذا، وأن تجهد لخلق أفراد عرفوا وسائل التضامن والتكاتف والتساند، وأدركوا أنهم كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضًا. لعل معترضًا يقول إن العناية بخلق روح العمل الجمعي يقف حائلًا دون نمو الفرد نموًا حرًا طليقًا.

والحقيقة هو العكس ذلك أن التربية الفردية الحرة لا بد أن تكون حربًا على الأنانية، ولا بد أن تعني تفتح الفكر الحر والرأي الشخصي، لا بد أن تعني انفتاح الفرد على الآخرين وعلى عالم القيم الروحية الإنسانية الشاملة.

والأنانية في الواقع موقف الإنسان الذي يعتكف وينطوي على نفسه ويقتصر على إرواء النزعات المرتبطة بطبيعته الجسدية والنفسية وحدها. الأناني حين يحبس نفسه وينكر على نفسه لهذا كما يقول (أوبير) ويرفض أن يخرج من قوقعتها، يتنكر بذلك لمبدأ الحياة نفسه وينكره على نفسه. لهذا كانت تربية الناشئة على روح العمل الجمعي والتعاون المشترك جزءًا لا يتجزأ من تربيتهم من أجل ذواتهم، إنهم لا يدركون أنفسهم إلا من خلال الآخرين ومن خلال انفتاحهم على التجربة مع الآخرين.

أما وسائل تكوين روح العمل الجمعي فأهمها:

أولًا: تنظيم الحياة الداخلية في المدرسة تنظيمًا يقربها من حياة الأسرة المتضامنة المتعاونة. وهذا ما يحدثنا عنه أحد كبار المربين الذين زاروا معهد المربي السويسري الكبير بستالونزي في إيفردون حين قال: إن تنظيم الحياة الداخلية في هذا المعهد لا يمكّن كل طالب فقط من أن يكتفي بذاته في معظم الحياة الداخلية الشخصية، وإنما يمكِّنه أيضًا من أن يهتم بشؤون البيت كما يهتم بشؤونه الخاصة وأن يقدم شتى أنواع الخدمات لمعلميه ورفاقه، وأن طلابه يمثلون الأسرة المتضامنة القوية التي نشأ جميع أعضائها منذ طفولتهم على التواد والتحاب، مما يدفعهم دومًا إلى توحيد منافعهم ومصالحهم وإلى التعاون المتبادل.

ويتجلى هذا التنظيم الأسرى بشكل بارز في المدارس الإنجليزية الشهيرة المعروفة باسم (المدارس العامة)، رغم أنها مدارس لخاصة الخاصة، أهم ما تعنى به هذه المدارس من أجل تكوين الطبع المتين والخلق الحسن والشخصية النافذة الأخذ بحياة داخلية يحياها الطلاب تقوم على نظام المراقبة، وأساس

ذلك النظام الذي أول من وضعه أرنولد ركبي مدير مدرسة ركبي الشهيرة أن يحيا الطلاب حياة الأسرة الواحدة وأن يتحمل الكبار مسؤولية كبيرة في إدارة المدرسة مقابل بعض الامتيازات التي يتمتعون بها، ولقد تخرج من تلك المدارس معظم الذين قادوا حياة بريطانيا في شتى مجالاتها، وقدموا لها أعظم الخدمات سجلها التاريخ لهم بالفخر والإعجاب.

ثانيًا: ضروب النشاط المدرسي كأصداء صحفية ومدرسية، وإقامة مطبعة في المدرسة، وإنشاء تعاونيات مدرسية، وغير ذلك من الأعمال التي تعود بالنفع العام داخل المدرسة وخارجها، كالقيام بجمع التبرعات لمنكوبين أو بائسين أو مجاهدين في سبيل الحق بقطع النظر عن جنسهم ودينهم ولغتهم ولونهم.

إن التربية التي تتم في محيط المدرسة لا تؤتي كامل ثمراتها إذا لم يقم ضرب من التواصل بين التربية العامة للشعب، وإذا وقع الانفصام بين ما يتم في إطار المدرسة وبين ما يتم في البيت والمصنع والمتجر والشارع. والتربية السليمة في المدرسة لا تبلغ مداها إلا إذا أيدتها مؤيدات واقعية قائمة في تنظيم المجتمع خارج المدرسة، لذا أجمع كبار رجال التربية على أنه لا بد من قيام جهد في المدرسة وجهد خارجها يسيران جنبًا إلى جنب، ويعملان معًا على تحقيق الجو الديمقراطي المنشود، إن العمل للتربية في المدرسة الحديثة يجب أن ينهض في المجالين الكبيرين معًا: مجال الحياة المدرسية حيث ينشأ الجيل الصاعد، ومجال المجتمع الخارج عن المدرسة حيث تقوم الكتل الكبيرة من الشعب، وتقوى القوى الفعالة للأمة ذات الأثر الأكبر في توجيه حياتها.

الجامعات:

إن ثروات الأمم أصبحت اليوم لا تقاس بما في بطون أراضيها من معادن

وكنوز، ولا بما نبشته سهولها الخصبة من خيرات، وإنما تقاس بثرواتها البشرية، وهذه الثروة لا تقاس بكثافة السكان وإنما بنوعها، بما يتوافر لديها من علم وعلماء وخبراء وأخصائيين وباحثين. تقاس بما لديها من أيد تعمل وعقول تبتكر، ومثل عليا وقيم سامية تحفزها إلى العمل. وإذا نظرنا نظرة فاحصة إلى بعض الشعوب النامية نجد أن توافر الإمكانيات المادية وحدها ربما يكون وبالًا عليها، لأنه يجعلها نهبًا للناهبين ومطمعًا للطامعين ولقمة سائغة للمنهوبين، فلا وقاية إلا بالتربية القومية والتعليم الصحيح.

هذه حقيقة ينبغي ألا تغيب عنا أبدًا، يجب أن نثق دائمًا أن مستقبلنا في الوطن العربي الكبير يتوقف إلى حد بعيد على ما ننميه من الثروة البشرية. وليس من شك أن معاهد التعليم العالي -وبعبارة أوضح الجامعات- هي مصانع القادة من الرجال، هي مصانع الفكر ومنابع القيم. فمن أبرز أهدافها أمران:

أولًا: دراسة العلم وتحصيله.

ثانيًا: البحث العلمي الدقيق.

ثالثًا: توفير احتياجات البلاد من أهل الخبرة والاختصاص.

رابعًا: تشجيع العلماء والباحثين والمفكرين في جميع الميادين بجميع الوسائل الممكنة ليقودوا الحركة العلمية والفكرية لما فيه خير المواطنين واستقرارهم.

العلم التجريبي الحديث أوجد عاملًا جديدًا ينبغي أن لا نغفله حتى نصبح أكثر دقة في تحديد أهداف التعليم العالي أو الجامعة. العلم التجريبي الذي بدأ في نهاية القرن السادس عشر أخذ ينمو نموًا عظيمًا ويتشعب، وقد أدت مناهج البحث فيه إلى المزاوجة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي، وأمكن ترجمة كثيرًا

من نظرياته إلى تطبيقات عملية على صورة آلات ومخترعات غيَّرت وجه الحياة الإنسانية، بما استحدثته من وسائل الصناعة والإنتاج وسبل الاتصال. والتكنولوجيا ساهمت بدورها في تقدم العلم، وأدى التفاعل المشترك بين العلم والتطبيق إلى تقدم كل منهما.

التكنولوجيا معروفة من عهود واغلة في القدم، فقد كانت معروفة لدى الصين ومصر القديمة واليونان والرومان، وهذه الأمم لم تكن على دراية بالعلم الحديث، ومع ذلك فقد اخترعوا الآلات وشيدوا المباني والأبراج والأهرامات. إلا أن التكنولوجيا الحديثة تمتاز بأنها مبنية على العلم، فتشعبت بذلك الدراسات الجامعية وتعددت فروعها وشملت كل نواحي الحياة الإنسانية، وأصبحت الدعامة الأساسية لكل حضارة بشرية. والأمة العربية يجب أن تدرك نقص هذه الدعامة في حياة نهضتها، يجب أن تعرف أنه لا بقاء لكيانها الحر بدونها. إن من يلق نظرة فاحصة في مناهج جامعاتنا العربية يجدها في أشد الحاجة إلى وضع خطة علمية للتوسع في البحث العلمي وتشجيعه وإنشاء المخابر، وإرسال البعثات واستجلاب الخبراء والفنيين البارزين.

والأسلوب العلمي في البحث يقتضي من الآخذين أنفسهم بنظامه الدقيق أن يكونوا ذوي صدق وصبر في القيام على التجارب وتكرارها، حتى يرضى الباحث عما يستخرجه منها سلبًا وإيجابًا ودعة وإنصافًا وإخاء واعترافًا بالفضل لذويه. فليس في العلم إلا من هو مدين لما تقدمه من آراء الباحثين ولمحات بصائرهم ونتائج تجاربهم.

يقول علماء التربية إن الجامعات في عصرنا هذا يجب أن تواجه ثلاثة أمور:

أولًا: أن تمضي إلى استقصاء المتراكم على القرون من خبرة البشر

ومعرفتهم، وأن تيسر نقلها نقلًا حافزًا خلاقًا إلى الأجيال التالية.

ثانيًا: أن تلبي نداء المجهول فتوغل في ارتياده واستطلاعه، فتوسع نطاق المعرفة.

ثالثًا: أن تربي بأوسع معاني التربية، فتزود المجتمع بأناس ليسوا قادرين وحسب على ملء المناصب المعدة لهم في الأقسام الرسمية والخاصة من النظام الاجتماعي الذي ينتمون إليه، بل أن يكونوا أيضًا قادرين على توجيه تطور هذا النظام تطورًا مستمرًا بفعل القوى الكثيرة الفاعلة فيه.

إنه ينبغي للجامعات أن تعطي الدول أكثر مما تطلبه منها الحكومات، إن الحاجة ماسة ولا ريب إلى الاختصاصيين الفنيين الأكفاء في جميع الميادين، ولكن الحاجة إلى الاختصاص الذي اندمجت في نفسه قدرة الاختصاص بفضائل الثقافة الإنسانية أمس.

ليس من شك أن الطريق أمامنا طويل ومليء بالصعاب والعقاب، إلا أن المهم في الأمر أننا بدأنا في سلوك السبيل التي يتحتم علينا اجتيازها وتخطي صعابها لتتمكن الشعوب العربية من بلوغ مرحلة التحرر العلمي، هذه المرحلة الشاقة التي لا بد من بلوغها إذا صممنا على أن ندعم نهضتنا الصناعية، ونزيل من أمامها احتمال تعرض خططنا الإنتاجية ومشاريعنا الإنمائية لخطر أي تحكم واستغلال أو حصار الاتجاهات العامة في التعليم الجامعي.

إن أول ما ظهر من الاتجاهات لإصلاح التعليم الجامعي وتجديده أن يكون هناك فاصل بين المدرسة الثانوية والدراسة الجامعية. فقد شوهد أن الطلاب الذين يلتحقون بالجامعات عقب الدراسة الثانوية مباشرة يظلون على عادة الطلاب انكبابًا على الكتب والمذكرات، وبعد عن حقائق الحياة ووجود النشاط فيها.

أما الذين يمارسون بعض الأعمال ويدخلون في معترك الحياة فترة من الزمن ثم يلتحقون بالجامعات فقد شوهد أنهم يكونون أقوى شخصية وأكثر إدراكًا لما ينفع وما لا ينفع، وأكثر انتفاعًا بما يتعلمون، وقد جربت هذه التجربة في بعض البلاد فنجحت نجاحًا باهرًا. ثم جاءت الحرب العالمية الثانية فزادت الأمر وضوحًا، ولذلك نودي في أمريكا وإنجلترا بهذا الفاصل، واختلف في مدته، فقال الأستاذ كاندل إنه يجب أن يكون ثمانية عشر شهرًا وقال كثيرون يجب أن يكون سنة. ثم جاء تقرير لجنة نوروود مكتفيًا في ذلك بستة شهور، وكذلك درسوا ما يعمل الطلاب في الفترة الفاصلة، فاتفقوا على أن يعملوا في خدمة عامة أي خدمة وطنية لا فرق بين أن تكون عسكرية أو فنية أو إدارية أو ثقافية أو في الصناعة أو التجارة أو الأعمال العامة.

وهم يرون في ذلك -كما يقول كاندل- تدريبًا عمليًا على واجبات المواطن، فإذا ألحق بعض الشبان في الصناعة أو التجارة فلا يكونون كما يقول دنت (Dent) موظفين في المعامل والمصانع أو المتاجر، ولكنهم يكونون في خدمة عامة تابعة للدولة مباشرة.

وفي هذا كله جاء في تقرير لجنة نوروود Noorwood ما يأتي:

فاصل زمني بين المدرسة والجامعة:

يجب أن يكون هناك هذا الفاصل لأننا:

أولًا: نعتقد أن قيمة هذا الفاصل قد تبينت في جلاء خلال الأعوام الأخيرة، ولو لم تقف الامتحانات حائلًا لازداد الإلحاح في المطالبة بهذا الفاصل.

وثانيًا: لأننا مضطرين إلى أن نحسب الحساب لاحتمال أن يقوم التلاميذ بخدمات عامة، أي تلاميذ المدارس الثانوية في سنتهم التاسعة عشرة.

وجاء في التقرير أيضًا ما يأتي:

من الجائز أن يتقدم تلاميذ المدرسة الثانوية وتلميذاتها إلى أداء خدمة عامة فيما بعد، ونحن وإن كنا لا ندري أية خطة نتبع في توجيه هذه الخدمات، فإننا نحبذ على أساس من صلاح التربية والحياة الاجتماعية، ونريد أن تمتد تلك الخدمة ستة أشهر على ذلك الأساس بعينه، وسيؤثر ذلك في سير المدرسة الثانوية في موضعين على الأقل:

فأولًا: ما دامت الدراسة الجامعية تبدأ في أول أكتوبر، ومثل هذه الخدمة العامة تؤدى خير الأداء في شهور الصيف، فجلي أن تلاميذ الفرقة السادسة لا بد أن يفرغوا من امتحاناتهم كلها في شهر مارس من سنتهم التاسعة عشرة قبل ترك المدرسة، وما لم يتغير موعد السنة الدراسية فإن مرحلة الفرقة السادسة من ١٦ إلى ١٨ التي تستعمل الآن على ست فترات مدرسية ستنقل بالطبع إلى خمس فقط.

ومن عجب أن التعليم الجامعي في البلدان العربية قد سار على عكس هذا الاتجاه تمامًا، ولقد جرى التقليد لديهم على أن الفاصل ينسي الطلاب معلوماتهم كما يترتب فتور النشاط العلمي في الطلاب، ولذلك يؤثرون الشهادة الثانوية الجديدة دائمًا، بل قد تعمدت بعض الكليات إلى رفض قبول الحاصلين عليها في السنة السابقة مباشرة وهذا كله خطأ يجب أن يعاد النظر فيه على ضوء التجارب الجديدة، ومما لا شك فيه أن الطلاب في سن السابعة عشرة والثامنة عشرة يجب أن يقوموا بخدمة عامة نافعة ليؤدوا عملًا له أهمية وطنية في الصناعات أو الزراعة، في البحر، في الخدمات الاجتماعية وما إلى ذلك مما لا يقل عما يؤدونه في الجيوش المسلحة، ففي ذلك تدريب الطلاب

على الأعمال العامة وتوجيه لهم إلى الرجولة الكاملة واستكمال شخصيتهم وتوسعة مداركهم، ومثل هذه الفترة قد تكون عاملًا قويًا في صوغ الأمة في وحدة متماسكة لها غاية واحدة وعقلية واحدة.

ومما لا شك فيه أن الأقطار العربية في نهضتها المقبلة تكون في أشد الحاجة إلى مثل هذا العدد الكبير من الشبان في فترة الفاصل ينتفعون هم بهذه الأعمال وتنتفع بلادهم بها كذلك.

والاتجاه الثاني في التعليم الجامعي لا يكون الامتحان وحده أساس القبول في الجامعات، فإن هناك صفات للطلاب يجب أن تلحظ كالخلق، والشخصية، والذكاء الفطري، والاهتمام بالنشاط الاجتماعي والرياضي. وفي ذلك تقول لجنة نوروود ما يأتي:

إن الحجة بينة على أن الامتحان التحريري في ذاته ليس خير الوسائل لاختبار الطلاب الذين يمكن أن يستفيدوا أكبر فائدة من التعليم الجامعي، فلا بد من الخصائص الأخرى التي تضاف إلى القدرة على إجابة أسئلة الامتحان ويؤيد شهود من الجامعات أن بعض من يمنحون جائزة التفوق يستفيدون من الحياة الجامعية قليلًا، ويعجزون عن المساهمة فيها بقسط موفور.

وليس من رأينا أن صالح الأمة يقتضي أن يصطبغ اللحاق بالجامعة صبغة من التنافس البحت، وأن نحصر عنايتنا فيما يؤديه الطالب في الامتحان التحريري، نعم إنه من الضروري أن نحتفظ بمستوى عال خلال التعليم الجامعي كله، ولكننا لا نحب أن نضع الحدود لهذا المستوى بحيث نقصره على المواهب العقلية التي ظهرت نتائجها أو بدرت بوادرها، بل لا بد أن ندخل في ذلك المستوى خصائص أخرى كقوة الشخصية بين الأتراب

والشعور بالتبعة والأصالة في الفكر، وباختصار يجب أن نضيف صفات هي من مقومات الخلق، وقد أيد الكتاب الأبيض هذه المبادئ، وقرر أن الامتحان لا يكفي وليس مقياسًا حتميًا، وأنه لا بد من التعويل على الخلق والاستعداد، وملاحظة السجلات المدرسية.

والاتجاه الثالث تيسيره للفقراء لا بالإعفاء عن المصروفات بل بالمساعدة المادية تشجيعًا لهم وترغيبًا لغيرهم، وهذا لا شك يقتضي التوسع في التعليم الجامعي حتى يتسع لكل من يريده ويكون صالحًا له، وهذا التوسع قد بدأ في إنجلترا منذ فترة طويلة حتى أن ٤٠٪ من عدد طلبة الجامعات في إنجلترا أمكن أن يصلوا إليها من المدارس الأولية. أما في إسكتلندا فالتعليم الجامعي متيسر لجميع الطبقات من أجيال. وهم في معاونة الصالحين من الفقراء لا يكتفون برفع المصروفات عنهم، بل يشترطون أن يعانوا على المعيشة بالمال، حتى يستطيعوا أن يعيشوا وأن يشتركوا في جميع نواحي النشاط والحياة الجامعية.

وقد أفاض في تبرير هذا المبدأ الأستاذ كاندل، وتقرير اتحاد المعلمين، ثم جاء تقرير لجنة نوروود التي ألفتها الحكومة الإنجليزية مؤيدًا لهذا المبدأ ومما جاء فيه:

أولًا: أن تكون المعونة المالية كافية بحيث تمكن الطالب من المساهمة في الحياة الجامعية.

ثانيًا: الحصول على جائزة التفوق من كليات أكسفورد وكمبردج أو سائر الجامعات يمنح الحق في مساعدة من الموارد العامة لتسد تكاليف المعيشة في الجامعة، ما دامت الحاجة إلى تلك المساعدة ثبتت بالدليل.

ثالثًا: يجب أن تكون جائزة التفوق من القيمة بحيث تمكِّن حائزها من المساهمة في الحياة الجامعية مساهمة كاملة.

رابعًا: من رأينا أن الحصول على جائزة التفوق في أكسفورد وكمبردج أو سائر الجامعات يوجب المساعدة للطلبة المتفوقين على نفقات الحياة أثناء الدراسة الجامعية من موارد الدولة، إن قام الدليل على أن هذه المساعدة ضرورية، ويجب أن تقدر تلك النفقات بحيث تستغرق كل التكاليف التي يقتضيها الاشتراك التام في حياة الجامعة وهي متعددة الوجوه. وقد أيد الكتاب الأبيض جميع ما تقدم، فجاء فيه أنه يجب أن تسهل الوسائل لإلحاق الطلبة الفقراء بالجامعات. كما جاء فيه أن القدرة الممتازة لا يصح أن يعطلها العوز، وعند المناقشة في سياسة التعليم في مجلس البرلمان أيد الأعضاء جميع المبادئ المتقدمة من حيث وجود تيسير إلحاق الفقراء بالجامعات، ومن حيث مساعدتهم بالمال ليستطيعوا أن يعيشوا وأن يشتركوا في الحياة الجامعية، وقد طالب بعض الباحثين كالأستاذ هربرت فيلبسون في إنجلترا بأن يكون التعليم الجامعي كله بالمجان.

والاتجاه الرابع في التعليم الجامعي هو وجوب إنشاء الأقسام الداخلية للطلبة، وفي هذا تقرر لجنة نوروود ما يأتي:

«وقبل أن نترك موضوع الجامعات يجب أن نثبت رأينا أن الإقامة في الكلية أو في قسم داخلي في معظم الشوط الجامعي على الأقل، ضروري للحياة الجامعية الكاملة، وكثيرًا ما تكون زيادة الأقسام الداخلية أو التوسع فيها أهم من الإكثار من المقاعد في قاعات المحاضرات، فرأينا أن العمل على زيادة الحياة المشتركة بين الطلبة والتوسع في نظام إشراف الأساتذة على الطلاب -مما يترتب بطبيعته على إقامة الطلبة في كلياتهم- من ألزم الضرورات لتقدم الجامعات الحديثة».

والاتجاه الخامس في التعليم الجامعي: التوسع في إنشاء الجامعات، حتى لا تكتظ الجامعات الموجودة وتضطر إلى قبول أعداد لا قِبَل لها بتعليمهم.

القراءة الحديثة:

القراءة من أهم العناصر في التربية فهي عامل هام في توصيل المعلومات إلى ذهن القارئ وتزويده بنصيب وافر من الثقافة والمعرفة، وفي توجيهه إلى الخير والشر، وخاصة عند المراهقين والشباب ذوي العواطف الملتهبة والإحساسات المرهفة. كثير من الناس يقرأون من غير تأمل وروية، يقرأون ولا همَّ لهم إلا قتل الوقت.

وهذا الفريق من القراء ينتهون -لا شك من قراءتهم- على لا شيء، فلكي نستفيد من القراءة يجب أن تكون حواسنا جميعًا منتبهة لكي نتمكن بسهولة من التقاط الصور التي تمثلها الألفاظ في دقة ووضوح. يجب أن يكون القارئ مركزًا ذهنه فيما يقرأ من غير أن يتأثر بالمؤثرات المحيطة به، فلا يستجيب إلا للصفحة التي أمامه يوجه إليها كل اهتمامه وتفكيره.

إن القراءة مشكلة تربوية، وقد بحث موضوعها كثير من علماء التربية، ورجال التعليم، قالوا: إن تركيز الذهن عنصر هام جدًا في القراءة، بل هو سر من أسرار عبقرية المفكرين. وقد بلغت مقدرة تركيز الذهن لدى المؤرخ الإنجليزي (اللورد ماكولي) حدًا كبيرًا، فكان يمشي في شوارع لندن ومعه كتاب يقرأ فيه، وكان يستطيع بعد أن يقرأ في هذا الجو الصاخب أن يتلوه عن ظهر قلب.

وتركيز الذهن معناه القدرة التي تملي على العقل واجبه وتكفل طاعته، وهذه القدرة تكسب بالمران والصبر والثبات، فلا يضطرب أو ينصرف عن

القراءة، بتمعن وتركيز عندما تقوم في طريقه هواجس أو تحول بينه وبين موضوع الكتاب خواطر طارئة، فإذا استطاع القارئ أن يرد عقله مرة بعد أخرى إلى الموضوع الذي يعالجه، فإن الخواطر الطارئة التي تتنازعه لا تلبث أن تعود من حيث أتت وبتكرار ذلك والمثابرة عليه يصبح تركيز الذهن عادة من عاداته المألوفة.

وقد شوهد أحد أساتذة الفلسفة في جامعة هارفود ويدعى (رويس) شوهد واقفًا في المطر في ساحة الجامعة بدون مظلة وهو يبحث مسألة فلسفية مع طالب كان يرتدي ثيابًا خفيفة. وكان الطالب شاعر بهطول المطر ويحاول الفرار، ولكن لا يجد إلى ذلك سبيلًا فأستاذه يحدثه في غير انقطاع، ولم يشعر الأستاذ بشيء مما حوله بل لم يدرك أن السماء تمطر لأنه ركز ذهنه في الموضوع الذي كان يتحدث فيه، فلم يعد يشعر بشيء مما كان يدور حوله. فهذا الأستاذ لم يبلغ الذروة في ميزانه العقلي إلا بفضل تركيزه الحاد في موضوع معين.

إن تركيز الذهن يتطلب فضلًا عن المران والصبر التغلب على المؤثرات المقلقة والمتاعب البدنية، ومنها خلو المكان الذي يجلس فيه القارئ من الضجيج، والألوان الساطعة، والأنوار البراقة، والصور المتحركة، مع تجنب الإجهاد والتخلص من متاعب الهضم وتوتر العين وما إلى ذلك من المؤثرات. والقارئ لا يستطيع أن يركز ذهنه ويستجيب لما يقرأه، ولا يسبح في رحلة الفكر والخيال إلا إذا اختار لقدراته كل ما هو شائق نافع من الموضوعات، لأن الميل إلى الموضوع من أكبر البواعث التي توفر على فهمه وبحثه ووعيه وحفظه، والنفس لا تقبل إلا ما يلائم طبيعتها وميولها، وإجبار القارئ على قراءة موضوعات جامدة لا تتفق مع ميوله وأهوائه مضيعة للزمن من غير فائدة، ومتعبة للنظر من غير جدوى، ومشغلة للبال من غير طائل.

وليس من شك أن تقييد القارئ بتصيده في أثناء قراءته من حكم وعبر وبدائع وتحف ضرب من الادخار الفكري، فنحن ندفع في سبيل الحصول عليها ثمنًا غاليًا من راحتنا ووقتنا، الأمر الذي يتطلب منا الحرص الزائد لأننا معرضون للنسيان، لذا يجب تدوين النافع والشائق من الصور والحقائق لتختزن في ذاكرتنا لنلقي بها في أحاديثنا في سهولة ويسر، ولعل هذا هو الذي دعا مصعب بن الزبير إلى أن يقول: «يتحدث الناس بأحسن ما يحفظون، ويحفظون أحسن ما يكتبون».

والجدير بالذكر أن لتنويع القراءة أهمية كبرى، فانتقال القارئ من موضوع جدي إلى موضوع فكاهي، ومن موضوع رياضي إلى آخر فني، ومن قصيدة شعرية إلى قصة اجتماعية، من العوامل التي تطرد الملل وتبعث الشوق وتعين على سرعة الفهم. وأعمار الكتب لا تقاس بالسنين، فكثيرًا ما نرى عند إعادة قراءة كتاب بعد قراءته الأولى بسنوات أن الفهم قد تحول بتحول نظر القارئ إلى أوضاع الحياة وتفهمها، واتسع باتساع نطاق خبرته بالحياة.

توجيه الطفل إلى القراءة:

يتخذ كثير من الناس طريقًا معوجًا في توجيه الأطفال إلى القراءة، ويتجلى هذا الاعوجاج في المناهج والكتب التي نحاول أن نضعها في قالب معين، لنشكل أولئك الأطفال بشكل معين ونخرجهم تبعًا لرغباتنا وإراداتنا دون اهتمام باستعداداتهم الشخصية ومراحل نموهم العقلي. ولعل هذا هو الذي دعا بعض المدرسين في كتب الأطفال أن يخاطبوهم مخاطبة الرجال ويوجهوهم توجيه الكبار، وكأنهم بذلك يحاولون إنضاجهم ودفعهم إلى طور الرجولة قبل الأوان، ناسين طبيعتهم الغضة، فيجد الطفل فرقًا شاسعًا

بين طبيعته وطبيعة ما يدعونه إليه، فإذا به للكتب كاره، ومن القراءة نافر، فلو أن كتبه ألفت بلغة بسيطة وأسلوب طريف وموضوعات شائعة تتفق وذهنه وإدراكه لأحب القراءة ولشغف بها إلى حد كبير.

ولكي ندرك ما يجب على الطفل أن يقرأ يجب أن نمر مرًا سريعًا بمراحل نموه العقلي وإدراكه الذهني، حتى يتيسر لنا تقديم ما يلائمه في كل مرحلة على حدة.

فمن المعروف أن الطفل يمر بمراحل ثلاث هامة، وهي مرحلة الحضانة ومرحلة إدراك المحسوسات، ومرحلة إدراك المحسوسات والمعنويات معًا. ففي مرحلة الحضانة التي تنتهي بانتهاء الخامسة تقريبًا من عمر الطفل يستطيع الطفل أن يعرف شيئًا عن القراءة، وإنما لا يستطيع أن يقرأ الوجوه والأيدي فيحاكي ويقلد ما يراه أمامه من حركات وأعمال، ولا يكون بحاجة إلى كتاب في هذه المرحلة، فهو لم يصل بعد إلى سن القراءة، أما في مرحلة المحسوسات وهي التي تبدأ من السادسة إلى التاسعة أو العاشرة من العمر، فيقدم للطفل موضوعات قصصية واضحة تزوده بذخيرة صالحة من المعلومات الثقافية وتوقظ ميوله وملكاته وتدخل عليه السرور والبهجة في نفس الوقت، والجدير بالملاحظة أن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى الأشياء والحوادث، كما يريد أن يكون بطل القصة التي يقرأها، أطول من النخلة- يتصور اللعبة (الدمية) كائنًا حيًا يتحرك ويتكلم ويسمع ويجيب، وإن قلت له في قصة ما (قطة خشبية) أكسبها بخياله الواسع الحركة والجري، وقد يتسع الخيال فيقول لها: اذهبي واحضري لنا طعامًا أو يقدم لها فاكهة فيقول لها: كلي.

وليس من شك أن هذا كله ناتج عن خياله الواسع؛ لهذا يجب أن نقدم للطفل في هذه المرحلة قصصًا تقوم على الخيال الواسع بحيث يتقمص هذا الخيال شيئًا محسوسًا ملموسًا لديه.

أما المعنويات فالطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يفهمها لأن تجاربه النفسية قليلة جدًا لا تمكنه من فهم ما تحمله الألفاظ من المعاني كالشجاعة والمجد والصدق والكذب وما إلى ذلك لأنها نتيجة انفعالات واستجابات معينة للمجتمع لم يتعرض لها الطفل بعد.

ويجب أن تكون القصص التي تقدم للطفل في هذه المرحلة مقرونة بكثير من الصور والرسوم خصوصًا الملونة منها؛ لأن اجتماع الصور مع الألفاظ يساعد إلى حد كبير على ربطهما معًا، فتستقر الألفاظ بالذهن وتصبح ذخيرة كامنة، وبهذه الوسيلة تستطيع القصة أن تزيد ذخيرة الطفل اللغوية.

أما في مرحلة المحسوسات والمعنويات وهي التي تبدأ ما بين التاسعة والثالثة عشر، فيكون الطفل قد نما وعيه وإدراكه وأصبح يعرف الحدود الحقيقية لمقدرة المخلوقات الحية، لهذا يجب ألا نسبح في الخيال وألا نسرف فيه. في هذه المرحلة تكون معلومات الطفل الثقافية قد اتسعت بعض الشيء وذخيرته اللغوية قد نمت أيضًا حتى إنه يدرك مدلول بعض الألفاظ المعنوية، فقد مرت به بعض التجارب النفسية عن الحب والكره والقلق والطمأنينة والتسامح والانتقام.

ولكن ينبغي هنا أن نحذر الإكثار من الانفعالات النفسية العميقة. فمهما كان إدراكه للمعنويات فإن خبرته من التجارب النفسية لم تزل في مراحلها الأولى، لهذا يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يهضم قصة تقوم على أساس

الخلط بين المحسوسات والمعنويات، كما تقوم على أساس التعبير بالألفاظ والصور، بحيث يكون التعبير اللفظي هو الأساس، والتعبير بالصور هو المكمل لهذا الأساس، وما ينبغي أن يحتل مكانًا ملحوظًا في هذه المرحلة قصص الأبطال القدامى والمعاصرين، وبوجه عام يجب ألا تكون القصة التي هي عماد القراءة في هذه المرحلة قد احتوت على مواقف مشينة أو غرائز شريرة، وأن تكون قد صورت الشر في ثوب مقبول ووضعته موقع الفائز والمنتصر على الحق والخير. لقد أجمع علماء التربية والتعليم على أن يكون أول ما نختاره لصغارنا الأقاصيص التي تجمع بين سهولة التعبير وبراعة التصوير، والتي تمزج في نفس الوقت بين التسلية والفائدة، على أن يكون عنصر التسلية واضحًا فيها مع التدرج من العبارات السهلة إلى الصعبة، حتى يصبح في مقدورهم فهم مدلول الألفاظ في سهولة ويسر واستيعاب الكتاب في ساعات بدلًا من أيام.

ومتى بلغ صغارنا هذه الغاية خرجنا بهم من دنيا الكتب القائمة على التسلية الممزوجة بقليل من الفائدة إلى دنيا الكتب القائمة على الثقافة والممزوجة بقليل من التسلية. والجدير بالذكر أنه يشترط في القصة التي يطيب للمراهق قراءتها أن تشمل حوادثها الكثير من أعمال البطولة والشجاعة والفروسية من جهة، والعواطف من جهة أخرى، والمثل العليا -من تضحية وولاء وإخلاص- من جهة ثالثة. ويلاحظ أن المراهق برغم قربه من الطفولة المبكرة يمقت قصص الأطفال سالفة الذكر، كما يمقت أن يعامل معاملة الأطفال في حياته اليومية، وسبب ذلك أن التغييرات البيولوجية التي تطرأ على جسمه في هذه المرحلة من العمر توحي إليه أن زمن الطفولة قد انقضى.

وفي هذه المرحلة تتخلل تفكيره اتجاهات دينية روحية أخلاقية، والقصة التي تلقى قبولًا منه هي التي تجمع بين العواطف والفروسية والإقدام وخدمة الغير.

ويلاحظ أن المراهق يميل لقراءة الصحف والمجلات، ففي هذه الحال لا يجوز منعه من قراءتها حتى لا يسيء بها الظن فيصور أن ما بها من مقالات وقصص يسيء إلى الآداب.

وقد يتساءل البعض: ماذا نفعل بالمقالات والتعليقات الخاصة بالإجرام والانتحار! هل نمنع صغارنا من قراءتها ونحظر عليهم الخوض فيها؟

لا شك أنه ليس من الممكن محو تلك المقالات والأخبار، ولكن يجدر بالآباء ألا ينهوهم عن مطالعتها؛ لأنه متى عمدوا إلى ذلك إنما يزيدون الطين بله، وكأنهم يحرضونهم على مطالعتها خفية. فالسكوت في هذه الحالة أفضل علاج. وإذا سأل الصبي أباه عن بعض التفصيلات والجزئيات، فخير له ألا يحجم عن الجواب بلباقة، لئلا يؤول إحجامه تأويلًا سيئًا، بل يجب أن يشرح في حالة سؤال الابن هذه التفصيلات مفندًا ما بها من عيوب وأضرار. والوالد الحكيم هو الذي يراقب ولده عند مطالعة الصحف ليرى ما الذي يطالعه فيها فيسهب الوالد في شرح ما يفيد ويقتضب في شرح ما لا يفيد. وهو -أي الوالد- يستطيع بحكمته أن يوجه ولده إلى قراءة موضوعات شيقة يميل إليها الصغار.

والجدير بالذكر أنه من الحكمة تعويد الصغار على جمع القصاصات من الصحف وترتيبها وتبويبها والاحتفاظ بها للعودة إليها عند الحاجة، ولا ريب أن هذه القصاصات ما هي إلا ذخائر علمية تفيد الصغار والكبار فهي من المراجع الهامة.

والشباب ماذا يقرأ؟ هذا سؤال يدور بخلد كل واحد، وخاصة أولئك الذين رزقهم الله بنين وبنات فأصبحوا في سن الشباب. إنها مشكلة بحثها كثير من رجال التربية والتعليم، وهي لا تقل في خطورتها عن خطورة المشاكل التي تعترض المراهقين.

يلاحظ في الشباب أنهم يميلون كثيرًا إلى قراءة القصص العاطفية والروايات البوليسية، فالأولى تحلق بهم في سماء العاطفة، وتطير بهم إلى دنيا الخيال، وتصور لهم الحياة صورة حلوة براقة جذابة لا متاعب فيها ولا نضال ولا كفاح. لذا كثيرًا ما نرى بعض الشباب يغرقون في أحلام اليقظة، ولذا كان اندفاعهم إلى قراءة هذه القصص والروايات وحدها يبعدهم عن الحياة الواقعية كثيرًا؛ لأنها تترك في أذهانهم صورًا يصعب وجودها وتحقيقها في معترك الحياة، فيصبح فريسة لأوهام باطلة وسراب بقيع.

ولسوء الحظ أن القصص التي تصور الحياة كما هي كائنة قليلة جدًا في مكتباتنا العربية، قليلة جدًا إذا قيست بآلاف القصص العاطفية التي تخرجها المطابع كل يوم، وخصوصًا وأن قدرًا كبيرًا من هذه القصص والروايات يصور حياة غريبة عنا تختلف ألوانها وخصائصها وأهدافها عن تقاليدنا الإسلامية وحياتنا الشرقية التي نحياها.

إني لا أهدف من كلامي هذا أن يحجم الشباب عن قراءة القصص والروايات، إنما الذي أريده من الشباب هو ألا يجعل قراءته قاصرة على هذا اللون العاطفي، بل عليه أن يمزجه بقراءة كتب تاريخية اجتماعية نفسية فلسفية، ففي هذا المزج اتزان الفكرة، واعتدال لمزاجه ومواهبه، وصهر لميوله الكامنة وملكاته الخامدة.

أما الروايات البوليسية فيرى رجال التربية أن تقرأ بقدر، لأن اندفاع الشباب في مستهل حياته إلى قراءة هذا اللون من القصص يولد فيه الاستهتار بنظم المجتمع وتقاليده؛ لأن مثل هذه القصص تسهل له بعد حوادث دامية وسرقات متواصلة الإفلات من يد العدالة وما تفرضه من عقوبات رادعة، وبذلك تضيع هيبة القانون وقدسية التقاليد الاجتماعية الفاضلة ويختفي ذلك كله عن ذهنه بعد أن يمتلئ عقله الباطن بأوهام وخيالات انسابت إليه وتسربت إلى وجدانه عن طريق تعلقه بقراءة الروايات البوليسية وحدها.

وخير ما يقدم للشباب بجانب القصص المعتدلة سير الأبطال والعظماء لنطارد فيهم عوامل اليأس والقلق، ولتخلف فيهم الطمأنينة والثقة بالمستقبل؛ وذلك لأن سير الأبطال والعظماء وما فيها من جهاد وكفاح وصبر وحزم تترك في نفس الشباب أحسن الأثر وأفضل البواعث. وليست سير العظماء والأبطال وغير هؤلاء من رجال التاريخ هي كل ما يقدم للشباب، بل يجب أن ندفع إليه كل إنتاج عقلي من علم ومواعظ وعبر يدعو إلى إنارة السبيل وإثارة النزعات الخيرة ومطاردة الأفكار الفاسدة والمبادئ الهدامة المضللة.

وغني عن البيان أن أي كتاب لا يقدم ثماره المنشودة إلا إذا عرضت أفكاره وأهدافه عرضًا شائقًا وصقلت في أسلوب سلس تهش له النفوس وترتاح له العقول، على أن يكون رائد مؤلفه الأمانة الصادقة. فنحن لا نرضى لشبابنا جليسًا خائنًا لا يلزم الصدق والعدل والخير العام، فالكتاب الصالح خير جليس في الزمان. ومما تجب الإشارة إليه هو اختيار الأصلح من الكتب للشباب وتجنب الفاسد منها، فكثيرًا ما يعمل بعض الناشرين والمؤلفين بدافع من جهلهم أو ميلهم إلى الشر أو طمعهم في الربح الكثير، يعملون على نشر

أفكار خبيثة سامة وآراء مضللة هدامة مثيرة معيبة ونزعات دنيئة شريرة، تتسرب إلى ذهن الشاب فتلوث تفكيره، وتفسد عليه تصوره للأمور وظواهر المجتمع والكون. والجدير بالذكر أيضًا هو اختيار الصحف والمجلات، فالكثير منها يسلك طريق الكسب المادي بمختلف الوسائل، فلا تتردد عن نشر الصور الخليعة التي يتفنن مصوروها في إبراز المواضع العارية من الأجسام وتملأ الصفحات من فضائح الأسرار والنكات الماجنة وأحاديث بعض الفنانات عن الجاذبية والجنسية، فكل هذه الأقوال الفاسدة والأفعال القبيحة إذا تعود الشباب قراءتها أصبحت من الأمور المألوفة لديهم، وقد تصبح بعد فترة من الزمن موضع إغراء وتقليد. لهذا كله يجب على الآباء والأمهات والمربين والمشرفين على توجيه الشباب أن يعملوا دائمًا على تطهير ينابيع القراءة من الشوائب والسموم، وتنقيتها من الأفكار الفاسدة والآراء الهدامة والصور المثيرة وكل ما يدفع الشباب إلى الفساد والعصيان، ويثيرهم ضد القوانين والتقاليد والنظم الموضوعة التي رسمها لنا الدين الحنيف.

دوافع الجريمة في الأحداث:

الجريمة من أخطر المشاكل الاجتماعية في الأمة، إنها وباء فتاك قل أن تجد بلدًا خاليًا من الإصابة به. الجريمة عبء ثقيل واقع على كاهل الدولة والأفراد، وعلة قاسية يعاني المجتمع ضروبًا مختلفة من أهوالها وآلامها، ولقد دلت البحوث العلمية التي قام بها علماء التربية وعلم النفس الجنائي أن أكثر من نصف مجموع الجرائم هي من صنع الأحداث.

وطال الجدل حول حقيقة الصلة بين الوراثة والإجرام، أي هل يمكن أن يرث الطفل الجريمة عن آبائه كما يرث صفاتهم الجسدية وخصائصهم العقلية.

يقول جالتون وكارل بيرسون وهافيلوك إيليس ولمبروز بأن سلوك الفرد المضاد للمجتمع مرتبط إلى حد كبير بالتراث الذي ينقل إليه من أسلافه. ويزعم بعض الفلاسفة وفي مقدمتهم جون لوك واللورد شافتسبري: أنه كما توجد في الإنسان حواس للسمع والبصر والذوق والشم واللمس، فكذلك توجد فيه حاسة الضمير الموروث، وهو بهذه الحاسة التي تتأثر بالوراثة كالحواس الأخرى يفرق بين ما هو خلقي وغير خلقي، وكما يفرق الأنف بين الرائحة الطيبة والرائحة الكريهة، ويفكر فريق من العلماء في أن يكون للوراثة أثر كبير في تقرير مصير الإنسان، ويقولون بأن العوامل الوراثية التي يبالغ البعض في أهميتها لا قيمة لأثرها إذا قورن بأثر العوامل الأخرى في البيت والمدرسة والمجتمع. وهم يؤكدون بأن بعض الناس ينشؤون نشأة حسنة أو رديئة وفقًا لظروف البيئة المحيطة بهم والتربية التي يحصلون عليها في صغرهم.

ولقد أجرى الدكتور هيلي دراسة على ألف حدث فلم يجد بينهم حدثًا واحدًا يمكن اعتباره مجرمًا بالوراثة. ويقول برث إن عدد الجانحين من الأحداث الذين يمكن أن يقال إنه يسري في عروقهم دم إجرامي موروث تافه نسبيًا.

أما ظهور آثار الإجرام في كل فرد من أفراد الأسرة، فإنه لا يدل في حد ذاته على أن الإجرام دائمًا موروث، فمثل هذه الحالات تكون في الواقع ناشئة عما يسمى في علم النفس بالتقمص أو التشبه Identification فإذا كان الأب لصًا فإن ابنه يمكن أن يقترف السرقة أو غيرها من الجرائم لا بتأثير الوارثة بل بتأثير الجو المنزلي الفاسد أو بالاحتذاء، ونتيجة رغبة شعورية أو لا شعورية.

هذه آراء بعض الباحثين في دوافع الجريمة في الأحداث. ونحن مع تسليمنا

بأن الجريمة لا تكون موروثة، فإننا نرى بأن البيئة لا تعمل إلا ضمن الحدود التي رسمتها لها العوامل الوراثية. فالعناية التعليمية التهذيبية لا تجعل من الأغبياء عباقرة في الذكاء، إنما يمكن أن تساعد البيئة بعواملها المختلفة على الوصول إلى أحسن نتيجة يستطيع الوصول إليها ضمن الاستعداد الموروث.

والخطر إنما يكون شديدًا حين تقترن الوراثة السيئة ببيئة سيئة مثلها. لقد أحصى برت عوامل جناح الأحداث بما يربو على ١٧٠ عاملًا، غير أنه يمكن إرجاعها جميعًا إلى مجموعتين كبيرتين.

الأولى: مجموعة العوامل الشخصية الكائنة في ذات الحدث.

الثانية: مجموعة البواعث الخارجية الكائنة في البيئة منفصلة عن ذاته.

العوامل الشخصية:

يرى كثير من العلماء أن الغرائز الأولية والانفعالات المقترنة بها هي الدوافع الأصيلة للسلوك ومصدر الطاقة الحيوية للنشاط البشري، وعلى الأخص الغريزة الجنسية، وغريزة المقاتلة، وغريزة التملك، وغريزة البحث عن الطعام، وغريزة إثبات الذات، وهذه الغرائز وأشباهها يولد الإنسان مزودًا بها وتظل تلازمه طول حياته، وهي دائمًا تنشد الإشباع والارتواء، ولا تبتغي سوى اللذة والإرضاء، فإذا هي لم تتعدل وتتهذب بالتربية الصالحة والتوجيه السليم أودت بصاحبها إلى مهاوي التعاسة وإلى مجالات الزيغ والجنوح، فالذي تشتد لديه غريزة المقاتلة يحتمل أن يرتكب جرائم العنف والاعتداء والتخريب، ومن قويت عنده غريزة التملك كان ذلك باعثًا له على القيام بالسرقة والتزوير والاحتيال، ومن جمحت عنده الغريزة الجنسية جنح إلى ارتكاب الجرائم الجنسية.

وفيما يختص بانحراف الخلق فإنه -لا شك- من أهم الأسباب لجرائم الأحداث وعلة عدم توافقهم مع المجتمع، والخلق كما يعرفه نوروود ليس هو القوة السائدة التي تنظم السلوك البشري، ويقول وليام بروان إنه الجهاز الذي ينظم حياة الإنسان، والخلق يتألف من عناصر كثيرة أهمها العواطف والعادات والعقد النفسية.

ويرى علماء النفس والتربية أن معظم أفعال المرء، إنما ترجع في نهاية الأمر إلى قوة عواطفه وخاصة العاطفة السائدة فيه وعاطفة اعتبار الذات. فمن سادت في نفسه عاطفة قوية نحو المال مثلًا تراه يتهالك في جمع المادة وادخارها. ومن أضاع احترامه لذاته أضحى عرضة لأن يقدم على اجتراح السيئات واقتراف الإجرام. والجدير بالذكر أن جانبًا كبيرًا من سلوك الإنسان يقوم على العادات التي اكتسبها خلال مراحل نموه، فإذا سيطرت على الشخص عادة سيئة كالإدمان على التدخين، وتعاطي المخدرات، والانغماس في الرذيلة، ولعب القمار، وشرب المسكرات، أدى به هذا الحال إلى السلوك المعوج ومخالفة قانون الجزاء. وهناك فريق من الأحداث يولد قاصر الذكاء ويكون الضعف العقلي عنده من أهم أسباب الجنوح. وقد أجريت بحوث على الأحداث الجانحين فوجد أن الضعف العقلي كثير الشيوع بينهم. ويقول نوروود إيست: إن بين ٢٨٣ حدثًا من الجانحين الذين أجرى عليهم تجاربه يوجد ٢٤٤ من المأفونين أي ضعاف العقول.

ومن أسباب الجنوح في الأحداث التأخر العلمي، ويظهر هذا بشكل واضح في بعض الطلبة الذين يرسبون عامًا بعد عام ويسببون لأهلهم ومعلميهم متاعب جمة، فللرسوب المتكرر أثر كبير أحيانًا في السلوك، وخاصة إذا نجم عنه شعور بالنقص أو القصور.

والأمراض التي تصيب الحدث والعاهات التي تلازمه وتغرس في نفسه الشعور بالنقص وتخلق فيه الشعور بالنقمة على المجتمع، قد تسوقه لارتكاب الجريمة.

ويرى الأستاذ أدلر: أن ظواهر العنف وحالات الشذوذ الخلقي وسوء السلوك والجنوح إن هي إلا نتيجة الشعور بالنقص الذي تحدثه في نفس الولد العاهات والأمراض.

ويقول الدكتور كريستيان إنه فحص ٨٠٠٠ حدث في إحدى إصلاحيات نيويورك، فظهر له أن ٤٢٪ منهم تنقصهم التغذية، وقد أحدثت فيهم هزالًا شديدًا، و٣٤٪ منهم يعانون من إصابات زهرية، ٢٨٪ مرضى بالسل، و٢٥٪ مصابون بأمراض وعيوب مختلفة في السمع والبصر والرأس والأسنان.

ويقول جورودون: إن جنوح الأحداث وعلى الأخص السرقة والتشرد إنما يرجع إلى مرض الزهري الولادي في كثير من الحالات، ويؤكد أصحاب مدرسة التحليل النفسي أثر العوامل النفسية كالكبت والصراع الداخلي في وقوع الجريمة لدى الأحداث. وعلماء الغدد الصم يعتقدون بأن اضطراب الغدد من الأسباب الرئيسية في السلوك الجنائي، فلقد فحص الأستاذ (رو) ما يزيد على الأربعمائة طفل من الأطفال الجانحين فوجد في معظمهم اختلال الغدد الصم، وقد تحسنت حالتهم واعتدل سلوكهم بعد معالجة هذا الاختلال فيهم. وهنتر الأمريكي أجرى فحصه في أربعمائة سجين من المحكوم عليهم بتهم جنسية فظهر له أن كثيرًا منهم مصاب باضطرابات غددية، وعلى الأخص في الغدة الدرقية أو النخامية أو التناسلية، وقد أيد ذلك كلسون الإيطالي وغيره من الباحثين في سلوك الأحداث الجانحين وغير الجانحين.

ويجب ألا ننسى أن مرحلة المراهقة أو الفتوة أخطر مراحل النمو البيولوجي ولها أثر عنيف في توجيه سلوك المراهق والمراهقة، تمتاز عن بقية مراحل النمو بالروح الثائرة والأزمات النفسية الخانقة، تسودها انفعالات الحسد والغيرة والشك والإسراف في أحلام اليقظة، وخاصة فيما له علاقة بالسعادة في المستقبل.

وعلماء النفس يعتبرون أن سن المراهقة هي سن الإجرام والخطيئة، ودلت الإحصائيات في أوربا أن الجرائم الخطيرة منتشرة بشكل بارز في مجموعة المتهمين الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة عشرة والسادسة عشرة.

هذه العوامل الشخصية التي تؤثر إلى حد كبير في سلوك الفرد وتتحكم في ميوله واتجاهاته وتصرفاته وأعماله.

أما العوامل الخارجية فأخطرها سوء حالة الأسرة، فللأسرة السيئة علاقة قوية في حدوث الجرائم وجنوح الأحداث، وتكاد تنحصر عوامل سوء حالة الأسرة وفسادها فيما يأتي:

أولًا: انحلال كيان الأسرة، وينشأ هذا عن وفاة أحد الوالدين أو كليهما، أو وجود زوجة أب أو زوج أم أو إخوة غير أشقاء أو وصي أجنبي لا تربطه بالحدث صلة. فالولد في هذا الجو غير الطبيعي ينتابه شعور بالحرمان من المحبة والعطف وبهذا يفقد ثقته بنفسه وغيره، ويضطر تحت هذا الظرف القاسي للتنفيس عما به إلى الهرب للأزقة حيث يحتمل أنه يتصل بأولاد الحارة، ويجد مجالًا لارتكاب الأفعال المؤذية والجرائم.

يقول السير إدوارد كادوجان إنه وجد ظواهر انحلال الأسرة بادية بين عدد كبير من الجانحين الأحداث. ولقد أجرى سوندرز بحثًا في هذا الشأن، فوجد

أن نسبة اضطراب كيان الأسرة عند الجانحين هي ٦٨٪ بينما لا تزيد على ٣٨٪ عند الأولاد المحافظين على القانون.

ومن عوامل الإجرام - ثانيًا: النزاع الدائم بين الأبوين والإدمان على المسكرات واللغة البذيئة، كل ذلك من العوامل التي تدفع الأولاد إلى اقتراف السيئات والجرائم. فالبيت الذي تنتشر فيه المنكرات والرذائل يورث الأحداث كثيرًا من الألم، كما يتيح لهم فرصة تقليد الأب أو الأم أو غيرهما من أعضاء الأسرة في نواحي سوء سلوكهم ويجعلهم مستخفون بالأفعال المضادة للمجتمع، ويستهينون بالجريمة ويقدمون عليها دون تهيب أو تردد، إذا عرف الأولاد أن أباهم مجرم نزيل السجن أو أن والدتهم سيئة السيرة عمدوا إلى محاكاة أعمالهما بطريقة شعورية أو لا شعورية.

ومن دوافع الرذيلة ومخالفة القانون - ثالثًا: ضعف الصلة بين الحدث وأبويه كأن يفضلا عليه أحد إخوته أو إحدى أخواته، وإثارة الحسد والغيرة عنده الأمر الذي يخلق الاضطراب في نفسه ويبعث الألم والقلق في حياته، وشعور الكره للعالم وتقوى عنده ميول التحدي والتعدي والانتقام، ويؤكد برت «أن سوء التوجيه المنزلي وجهل الوالدين، وعلى الأخص الأم من عوامل الجنوح بناء على التجارب التي أجراها على الجانحين وأسرهم». لذا يقول علماء التربية: إنه يجب إلا يقف لزوم الوالدين للصغار عند حد إطعامهم وتأمين الكساء لهم، بل يجب أن يبذلا كل جهد مستطاع في توجيه سلوك الأولاد توجيهًا صالحًا وإرشادهم إلى الطريق المستقيم.

ومن عوامل الجنوح في الأسرة - رابعًا: اتخاذ الآباء في تربية أبنائهم أساليب شتى، فمنهم من يلجأ إلى الشدة والعنف، ومنهم من يعمد إلى التسامح

واللين، ومنهم من يجمع بين الشدة واللين. وهناك فريق من الآباء يترك الحبل على الغارب، يتركون صغارهم يوجهون أنفسهم بأنفسهم ويتعلم من أخطائه. كل هذه الأساليب خاطئة ضارة، وأشدها خطورة وضررًا التذبذب في معاملة الصغير، أي الجمع بين الشدة واللين في آن واحد. ويرى بعض رجال التربية ومنهم هادفيلد أن الشدة الثابتة خير من اللين مع التذبذب. فالسياسة الثابتة تسهل على الطفل الطاعة وتساعد على حسن إدراك العواقب المترتبة على سائر أعماله ونواحي سلوكه. ولقد أجرى هيلي وبرونر بحثًا في هذا الشأن فوجد أن ٩١٪ من قضايا الأحداث الجانحين ناتج عن قسوة الوالدين والتوجيه المنزلي الخاطئ، ويؤكد علماء التربية أن الأم هي المربي الأول المسؤول قبل غيره عن الطفل، فإن هي أحسنت أداء وظيفتها نما أطفالها نموًا طيبًا، ونشأوا نشأة سليمة لا عوج فيها ولا شذوذ، وإن هي قصرت في ذلك ترتب على أطفالها أن يجنوا ثمرة جهلها وإهمالها، ويحملوا أوزارها نتيجة سوء توجيهها، واعوجاج سلوكها وتصرفاتها.

يجب ألا يفوتنا في هذا الشأن أن نقرر بأن المدرسة هي البيئة الثانية للطفل، ففيها يقضي جانبًا كبيرًا من عمره لاستكمال بناء وضع أساسه في المنزل. ورجال التربية يؤكدون أن شذوذ فريق من الأحداث الجانحين إنما يرجع إلى تقصير المدرسة في أداء رسالتها وإخفاقها في إعداد تلاميذها إعدادًا صالحًا، مؤيدين اتهاماتهم بأدلة منها إهمال شخصية التلميذ وإفساد الجو الأدبي في المدرسة، وفرض موضوعات دراسية، فبعض المدارس لا تهتم بشخصية التلميذ وتعتبره آلة صماء وتعامله على أساس من السلطة خالية من العطف والاحترام أي مقرونة بالاحتقار والازدراء؛ الأمر الذي يحدو بالتلميذ إلى

الثورة على العلم والتعليم والنفور من كل سلطة ونظام، وبعض المدرسين يعتبرون أنفسهم حكامًا بأمرهم لا يحاولون التعرف بتلامذتهم والوقوف على قدراتهم.

لذا يجب على المدرسة أن تفهم رسالتها المقدسة فهمًا سليمًا فتعمل على أدائها بكل عناية وإخلاص، ويجب أن نعلم أن للرفيق السيئ الخلق وللأقلام المبتذلة أو التي تعرض حوادث السطو والقتل أثر كبير في إقبال الأحداث على الإجرام، فقد ظهر من سجلات المحاكم في إحدى الولايات الأمريكية أن ما يزيد على ٨٨٪ من الجرائم كان الأولاد يُقدمون عليها مجتمعين ويوزعون الأعمال فيما بينهم كالكبار. لهذا يجب حماية الأولاد من الاختلاط بمن ساء سلوكهم وعرفوا بفساد طباعهم، كما يجب امتناعهم من مشاهدة الأفلام السينمائية التي تعرض الروايات الخليعة، وحوادث السطو والنهب والسلب، وما إلى ذلك من الأعمال التي تساعد على الأفعال المؤذية.

وللبطالة والفقر أثر في وقوع جرائم الأحداث، فهما من الأسباب المهيئة للجريمة، البطالة تضعف همة الإنسان وتوهن عزيمته وتحمله على أحلام اليقظة واعتياد الكسل والمغامرة وتعاطي المسكرات والمخدرات، ولقد أجريت بحوث في أوربا وأمريكا في هذا الشأن، فدلت الإحصاءات على زيادة جرائم المراهقين وعلى شدة انتشار الإجرام إبان الأزمات الاقتصادية، حيث تقل الأعمال وتعم البطالة، والفقر يجعل الإنسان يعيش في حرمان ويحيا حياة ملؤها البؤس والألم والشقاء، وهو عدا هذا عامل يضعف الشخصية ويورث القلق والخوف من المستقبل والحقد على المجتمع، وقد درس فريق من العلماء ورجال التربية حالة ٤٦٠٠ من الأحداث الجانحين في الولايات المتحدة فوجدوا أن ٩٣٪ منهم ينتمون إلى أسر فقيرة.

هذه هي دوافع الجريمة وعواملها المختلفة لدى الأحداث شرحنا في شيء من التفصيل وما علينا بعد هذا إلا أن نحارب العلل والأسباب للجريمة لا المظاهر والأعراض، وبذلك يتحقق الإصلاح وينفع العلاج ونجني ثمرات ما نبذله من عناية ومجهود واهتمام.

الامتحانات:

اختلف الناس في أمر هذه الامتحانات، فقوم يرون أن الامتحانات واجبة نافعة، وقوم يرون أنها غير واجبة ولا نافعة، وفريق يقول إن الامتحانات يجب أن يقوم بها نفس المدرسين الذين يدرسون للطلاب الممتحنين، وفريق آخر يرى أن غير المدرسين أولى أن يقوموا بها، وآخرون لا يريدون الاكتفاء بالامتحانات، بل يريدون أن تلحظ معها اعتبارات ومقاييس أخرى.

وقد عرضت لجنة نوروود هذا الموضوع عرضًا وافيًا وبدأت تبيان الفكرة المؤيدة لنظام الامتحانات على شكلها الحالي فقالت:

(أ) بسط القضية لتأييد الامتحان:

للامتحان الخارجي أثر طيب في التلميذ، فهو له بمثابة الهدف يكافح في سبيل بلوغه، والحافز الذي ما يزال يستحث حتى يدرك ذلك الهدف، فالتلميذ يجاهد ليبلغ مستوى معلومًا في أمد معلوم، وحتم عليه أن يحصل العلم بصورة تمكنه من استذكاره عند الامتحان، فهو يستفيد من الضرورة التي يلزمه أن يكتسب ذلك العلم لغاية محدودة، ولما كان مجهوده يجب أن يمتد على فترة معينة، كان ذلك تدريبًا له على المثابرة والدأب، ونشأت في نفسه الثقة في القياس الخارجي الذي يقاس به علمه وعلم أترابه من تلاميذ مدرسته وتلاميذ غيرها من المدارس، فسواء أصاب فشلًا أو نجاحًا فهو لا يشك في أن

الامتحان عام وبعيد عن نزوات الهوى.

وكذلك يحسن أن يكون هناك امتحان ليتخذه المدرس أيضًا هدفًا وحافزًا، فوجود المنهج يكسب حاسة اتجاه نحو غرض ممكن التحقيق، فيرى واجبه أن يضع الخطة لعمله، وأن يعالج هذا العمل في اطمئنان ثابت، متجنبًا كل ما يغريه بالمغالاة في الاستطراد، وواجبه كذلك أن يعني بكل تلاميذ فصله على السواء؛ لأنه يعلم أن النجاح والفشل مهمان لطالب المؤخرة وطالب المقدمة سواء بسواء، والمناهج وأسئلة الامتحانات تكسب المدرس علمًا بالمستوى المطلوب إذ يعرف ما يؤديه غير مدرسته مقيسًا في نفس الظروف التي قيس فيها عمله هو، فيمكنه في ضوء هذا العلم أن يزن نصيبه من التوفيق في عمله، أما امتحان المدرس نفسه لتلاميذه الذين علمهم فعقيم، إذ يتعذر عليه بحكم موقفه أن يعرف قيمة عمله.

إن اختيار التلاميذ والحكم عليهم يجب أن يكونا منزهين عن الهوى وأن تتساوى فيهما ظروف الطلاب، ففي الامتحان الخارجي يمتنع التحيز وتمتنع المحاباة بين مدرسة ومدرسة أو تلميذ وتلميذ، ثم إن أصحاب العمل والآباء والهيئات الفنية يريدون شهادة يعتبرونها تقديرًا للتلميذ صدر عن غير هوى، ولا ترضيهم شهادة يكتبها ناظر المدرسة، والآباء ينشدون لأبنائهم شيئًا يكون لهم بمثابة النقد المسكوك يحتفظ بقيمته أينما حلوا به من أرجاء البلاد.

(ب) بسط القضية في معارضة فكرة الامتحان:

الامتحان ضار بالتلميذ والمدرس والتربية جميعًا. فواجب المدرسة أن تعد الهدف والحافز بالطريقة التي تراها أكثر ملاءمة لها دون أن تستعين في ذلك بامتحان خارجي يتسلط على شعور التلميذ والمدرس على السواء.

إن الامتحان كما هو اليوم يرسم خطة الدراسة، ولا يمكن أن يكون العكس صحيحًا؛ لأنه يحدد ما يجريه التلاميذ من تجارب وما يختارونه من مواد. كما يعرقل تدريس المواد ويروج بين التلاميذ قيمًا زائفة للأشياء، فالتلاميذ يزنون قدرة التربية بميزان النجاح في الامتحان، لذلك يستخفون بما لا يمتحنون فيه، ويخلعون على ما يدرسونه قيمة نفعية، وهم كذلك يقبلون على ما يعود عليهم بالنفع ليردوه ساعة الامتحان علمًا مبتذلًا لا قيمة له. أما المدرسون فإنهم حين يتبينون خطر الشهادة فإنهم يضطرون إلى أن يوجهوا تعليمهم نحو امتحان لا يختبر من ميول الطفل ومواهبه، إلا جزءًا ضئيلًا، وهم لذلك يهملون بالضرورة خصائص لها في رأيهم قيمة كبرى، إنهم مضطرون إلى أن يوجهوا أمر عنايتهم نحو ما يمتحن فيه الطلبة، وأن يجرعوا العلم أضعف طلابهم. فيحل الاطراد الذي ينشأ عن التقليد محل الأصالة الشخصية التي تدفع إلى الابتكار، ويقوم عقل الممتحن مقام عقل المدرس، وهكذا يتجه كل مجهود إلى خدمة الامتحان، لطبع التلميذ بطابع لا قيمة له إلا عند أولئك الذين يرون في التلميذ رقمًا، مع أن هذا الرقم نتيجة امتحان واحد للتلميذ في جزء واحد من عمله، وهو الجزء الذي يصح أن يمتحن فيه.

ومعنى ذلك كله أن الامتحان يهمل بقية أوقات التلميذ وبقية جهوده، وقد يكون ما يهمل من ذلك أقوم مما يعنى به، ولكن المدرس الذي يعرف تلميذه خير من يستطيع امتحان ذلك التلميذ، فيمكننا أن نقرر خطة امتحان يضعه المدرس ويضاف إليه ما قيد من ملاحظات في سجلات المدرسة، فنهيئ بهذا للتلميذ شهادة فيها تقدير أقوم وأجدى عند صاحب العمل وعند الكلية، وأجدى للمهنة التي يريد الفتى أن يتخذها، وهي على ذلك لا تمس حرية

المدرسة، وتنقذ المدرس والتلميذ كليهما من ضغط مصطنع يفرض عليهما من الخارج فرضًا.

أما توحيد المستوى فأسطورة، لأننا حتى في الظروف الحاضرة، نرى الشهادتين المتشابهتين في الظاهر شيئين مختلفين أشد اختلافًا، فالتشابه الخادع يشترى بثمن باهظ.

وبعد أن بسطت اللجنة وجهي القضية عرضت رأيها فيما يلي:

«ونحن إذ نقرر الموقف نحب أن نلاحظ أولًا أن بعضنا قد اتصل بهذا الامتحان منذ صباه اتصالًا وثيقًا، وسنحت له الفرصة أن يرقب أثره عن كثب. إن الامتحان في السنين العشرين الأخيرة قد أدى خدمة قيمة نافعة بفضل الجهود التي بذلتها هيئات الامتحان الجامعية التي عرفت بالمهارة والإخلاص.

وفي الوقت الذي اتسعت فيه المدارس الثانوية اتساعًا سريعًا، وثارت الشكوك حول مستوى الطلبة في مواد المنهج المختلفة، وحين كان ناشئو المدرسين يتخرجون جميعهم بقليل من التقليد وقليل من الخبرة، فلا تتهيأ أمامهم السبل والغايات والمناهج وخطط الدراسة، في ذلك الوقت كان الامتحان الموضوع أمامهم والذي رسمت تفصيلاته في دقة ذا أثر في تثبيت الاضطراب، وفي تزويد المدرسين بحاسة اتجاه وفي تحديد المستوى المنشود، فساعد إلى حد بعيد على إقامة التعليم الثانوي على أساس مكين سليم، فإلى ما كان للامتحان من أثر نافع في الأعوام السالفة، نوجه خالص شكرنا.

لكن هذا التوفيق نفسه كان سببًا في انحلال مطرد أصاب ذلك النظام؛ لأن الشهادة التي تمنح على أثر الامتحان حين عمَّ الاعتراف بها؛ أخذت كمية كبيرة وتركزت فيها سلطة أربت على ما كان يراد بها في البداية، حتى أصبحت

مطمحًا ساميًا يصبو إلى إدراكه كل تلميذ يفرغ من مدرسته الثانوية، وكان الامتحان بمثابة الدعائم استدعتها ضرورة بناء التعليم الثانوي في أيامه الأولى، وكان ثمة ما يبرر أن يوحي الامتحان بخطة التعليم، ولكن على مر الزمن تدق العجلات طريقها على الأرض عمقًا، بحيث لا يبقى مناص من أن تساير خطة التعليم حدود الامتحانات الخارجية، وكلما كانت مرحلة التعليم أشد تبكيرًا كانت قبضة الامتحان أعنف قوة، لكن التعليم الثانوي قد اجتاز مراحله الأولى وهو الآن يستطيع الوقوف على قدميه، وأصبح اليوم يرى في دعائمه القديمة حاجزًا يعوق نموه، وقد ازداد المدرسون ثقة بأنفسهم، وهم من وثيق الصلة بالامتحانات بحيث يستحيل اتهامهم بضعف الخبرة.

ونحن نرى أنه قد انقضى الزمن الذي يكون فيه الامتحان الخارجي خير طريق لهداية المعلمين وإرشادهم، فإذا احتجزت مهنة في صورتها البدائية فقد أنكرت عليها فرصة النمو حتى تشعر بالتبعة، ولهذا ما له من وخيم العاقبة على المهنة نفسها وعلى من تلزمهم خدماتها.

إن الامتحان في صورته الحالية يعمل على حشد عقول التلاميذ والمدرسين، ودليل ذلك مبسوط أمامنا لا يدع موضعًا لك، وبعض هذا الدليل مصدره المدرسون الذين يأسفون على الحد من حريتهم، ويأسفون للقيم الزائفة التي يوحي بها الامتحان الخارجي، وجزء قوي من دليلنا صادر عن المدرسين الذين ترضيهم النظم القائمة بصفة عامة، ويعدون الامتحان الخارجي جزءًا متممًا للتربية المدرسية.

ونحن نعتقد على يقين -بغض النظر عن هذه الأدلة كلها- أن قد آن لمهنة التعليم أن تحمل تبعاتها بنفسها، فهي بهذا تزداد حرية وكرامة. أما التلميذ

فنكاد نوقن بأن الامتحان يتحكم في عقله إلى حد بعيد، ولسنا نرى لومه على ذلك، فهو بالطبع مضطر إلى أن يوفِّق بين موقفه وبين الآراء السائدة، ولا وزن في رأينا للقول بأن التلميذ في حاجة إلى امتحان خارجي يتخذه هدفًا وحاجزًا. وعندنا أن مهمة المدرسة والمدرس أن يهيئا ذلك الهدف وأن يخلقا هذا الحافز، إن دعت إليه الضرورة، فإذا نزلا لسواهما عن هذه الواجبات فهما في رأينا ينزلان عما هو قبل كل شيء من عمل المدرسة والمدرسين، وفيما يلي توصيات اللجنة:

١- لمصلحة التلاميذ من حيث هم أفراد ولمصلحة مهنة التعليم من حيث حريتها وتبعتها الآخذة في الازدياد؛ يجب أن يتجه تعديل امتحان الشهادة المدرسية بحيث يكون امتحانها داخليًا محضًا، أي يتولاه المدرسون في المدرسة حسب المناهج والأسئلة التي يعدونها بأنفسهم.

٢- خلال فترة انتقال مداها سبع سنوات يجب:

(أ) أن يظل الامتحان في أيدي الهيئات الجامعية الموجودة الآن على أن يتولاه في كل حالة لجنة فرعية تمثل جانب المدرسين تمثيلًا قويًا.

(ب) أن يصبح الامتحان في المادة، فيختار التلاميذ ما يشاءون من مواد وتعطى لكل طالب شهادة تقرر أداؤه، ثم تضيف السلطات المدرسية إلى تلك الشهادة قائمة بسجل التلميذ في المدرسة.

٣- سدًا لحاجة التعليم الجامعي والمهني وغيرها، يجب أن يجرى (امتحان إتمام الدراسة) مرتين كل عام للتلاميذ الذين بلغت أعمارهم ١٨ سنة وأكثر، ويمتحن التلاميذ في المواد التي يطلبونها لأغراضهم الخاصة، ولا يصح أن تكون غاية هذا الامتحان أن يقيم دليلًا على أن الطالب قد حصل على تعليم عام أو كامل.

وقد هاجم بعض اللوردات في مجلسهم نظام الامتحان من أساسه، فقال رئيس أساقفة كانتربري:

«ليس من التعليم في شيء أن نلقن التلاميذ طائفة من المعلومات والمعارف نستخرجها منهم بطريقة السؤال والجواب. وليس المطلوب أن يتمكن التلاميذ من الإجابة على أسئلة الممتحنين، بل المراد أن يجيبوا على أسئلة الحياة وما يعرض لهم فيها من مشكلات، وأن نثير في نفوسهم الأسئلة التي يجب أن يوجهها كل إنسان إلى نفسه. ومن واجب المعلمين أن يعلموا التلاميذ كيف يفكرون لا أن يقتصروا على ترديد أفكار غيرهم..».

وقال غيره من اللوردات إن الامتحانات تسيطر على التعليم وتوجهه، وأساس النجاح فيها استظهار الكتب والمعلومات وترديد آراء الغير. فقد شوهد أن كثيرًا ممن ينجحون في الامتحان لا ينجحون في الحياة ولا يكون منهم نفع كبير. ولذلك يجب الاعتماد في تقدير النجاح على صفات لا تدخل في حساب الامتحان، كالخلق والشخصية وذكاء الفطرة والاهتمام بنواحي النشاط الاجتماعي والرياضي. وفي الامتحان يدخل عامل المصادفة، ولا يحسب حساب الصفات الممتازة اللازمة في الحياة، ومن عجب أن نكتفي في شهادة الطب مثلًا بنجاح الطبيب في الامتحان ولا نعير أخلاقه أي اهتمام.

لذلك ينبغي أن يعد لكل طالب في مدرسة سجل فيه صفاته الخلقية والشخصية وملاحظات مدرسته عن ذكائه الفطري ومقدار اهتمامه بالنشاط الاجتماعي والرياضي، وأن يكون لذلك وزنه في قبول الطلبة في الجامعات.

ومن رأي لجنة التعليم في حزب المحافظين أن يعنى بهذه الصفات الممتازة. كما يجب معاملة الممتازين المبرزين في نواحي معينة من نواحي التعليم

معاملة ممتازة، فلا يجوز أن نشترط بالنسبة إليهم الشروط المعتادة، بل يجب أن يعاملوا بمرونة، حتى ولو تخلفوا في مادة أو مواد ليس لهم فيها نصيب ولا اهتمام. وفي مجلس اللوردات تناولت الحكومة هذا الموضوع فسلمت بأن الامتحان طريقة ضعيفة لاختيار الكفاية، وقد شوهد أن كثيرين ممن يجتازون الامتحان لا يصلحون لشيء آخر غير أداء الامتحان، وكلما كان الطفل صغيرًا كان ذلك أظهر بسبب أن نمو الملكات في الأطفال غير مطرد. وقد ثبت أن كثيرًا من التلاميذ ينمو ذكاؤهم في بدء حياتهم ثم ينطفئ نوره أو يذبل، ولذلك اعتزمت الحكومة أن تتدرج في التخفيف من عبء الامتحان وأن تتدرج نحو استقلال مدرسي كل مدرسة بأمر الامتحان.

مما تقدم يُرى أن مشكلة الامتحان معقدة، وأنه لم يمكن إلى الآن حلها حلًا حاسمًا، ولكن ثمة آراء لا يمكن إغفالها، ومنها أن تلحظ الأخلاق والشخصية وذكاء الفطرة والنشاط الاجتماعي والرياضي في استحقاق الطلاب الالتحاق بالمدارس والجامعات.

ومن رأينا أن تحاول البلدان العربية تجربة التوصيات التي أشارت بها لجنة نوروود، في رفق وحذر، وأن تتدرج في هذا السبيل تدرجًا مقرونًا بالتثبيت والأناة وملاحظة كل تجربة.

خاتمة

وبعد.. فهذا هو المنهج الذي نرى أن تنهجه الأقطار العربية لإصلاح التعليم فيها وتجديده، وهو نهج سهل المسالك ظاهر الأعلام واضح الغايات، لم نعتمد في رسمه على الخيال والأماني، وإنما اعتمدنا فيه على تجارب الأمم الراقية التي سبقتنا بمراحل كثيرة إلى النهوض والتقدم والفلاح في أوربا وأمريكا.

ولقد كثر تردد البلاد العربية بين المذاهب المختلفة لإصلاح التعليم منذ صارت إليها أمورها، فكانت لا تذهب مذهبًا في الإصلاح إلا لتنصرف عنه إلى مذهب آخر، ولا ترسم سياسة للتحديد إلا لتتحول عنها إلى سياسة أخرى، حتى اضطربت أمور التعليم اضطرابًا شديدًا، وظهرت آثار ذلك فيما كان من اختلاف الأجيال المتتابعة في تقديرها للحياة، والحكم عليها ومعالجتها للمشكلات التي تعرض لوزارات التربية والتعليم بين حين وآخر، وإذا جاز لديمقراطيتنا الفتية أن تكون مترددة الخطى في أول نشأتها فقد يخيل إلينا أن قد أصبح من الواجب عليها، وقد أنفقت في التردد والاضطراب أكثر من أربعين عامًا، أن تحزم أمرها وتثبت خطاها وتبين غاياتها وأهدافها بوضوح، وتمضي إليها في قوة وعزم. وهذه الخطة التي رسمناها لإصلاح التعليم تعتمد -كما يرى الذين يقرؤون هذا الكتاب- على أسس بلغت من الوضوح حد البداهة، لا في الأقطار العربية وحدها بل في العالم المتحضر كله، وهي أن التعليم حق

للناس جميعًا، مهما تكن طبقاتهم، وبيئاتهم وظروفهم، وأن المساواة ما دامت أساس الحياة الديمقراطية. فيجب أن تشمل حقوق الناس، وواجباتهم كلها، والتعليم من أول هذه الحقوق لأبناء الشعب، ومن أول هذه الواجبات على الدولة التي قامت لتكفل هذه المساواة وتصونها من كل عبث أو انتقاص.

وأن هذه المساواة تستلزم إزالة الفروق بين القادر والعاجز، وسبيل ذلك تيسير التعليم للناس جميعًا بإلغاء مصروفاته، وأن هذه المساواة تقتضي أن يلاحظ المشرفون على التعليم مواهب المتعلمين وكفاياتهم؟ وأن يوجهوا كلًا منهم إلى حيث يستطيع أن ينفع وينتفع ويكون مواطنًا عاملًا كريمًا في وطن راقٍ كريم.

وعلى هذه الأسس درسنا أنواع التعليم كلها ورسمنا ما ينبغي أن تسير عليه من خطة، وأن تتجه إليه من فرض.

فأما الغايات التي ينتهي إليها نهجنا الذي رسمناه لإصلاح التعليم فليست أقل وضوحًا وبداهة من الأسس التي قام عليها؛ فكل بلد حي يمكن بالتعليم من إصلاح أموره وترقية شؤونه، والمضي إلى مثله العليا في غير تردد ولا تخلف ولا إبطاء، وسبيل ذلك أن يكون التعليم ملائمًا لحاجات البلد وطاقته وآماله.

وهناك غاية أخرى لم نستطع أن ننصرف عنها لحظة واحدة أثناء درسنا لهذا، وتأليفنا لهذا الكتاب؛ وهي أن الأقطار العربية من المحيط إلى الخليج بلاد ديمقراطية ناهضة متصلة أوثق الاتصال بجميع أمم العالم، فيجب أن تكون نهضتها مجارية للتطور العالمي العام، وأن تكون مثله العليا ملائمة للمثل الإنسانية العليا في البلاد الديمقراطية الكبرى، ويجب على كل حال أن تتجنب البلاد العربية كل ما من شأنه أن يضطرها إلى العزلة أو التخلف،

وأن تشارك في كل ما من شأنه أن يرفع مكانتها بين الأمم العاملة على ترقية الحضارة. ومن أجل ذلك عرضنا في هذا الكتاب عرضًا مفصلًا مذاهب الأمم الديمقراطية الكبرى في إصلاح التعليم، ووازنا بين ذلك وبين مذاهبنا ووسائلنا وطاقاتنا ووصايانا بأن نعمل جاهدين مخلصين على ألا ينظر العالم إلينا نظرته إلى الأمة الخاملة أو المتخلفة.

وواضح أن ما في هذا الكتاب من الآراء والاقتراحات يثير كثيرًا من العناية والاهتمام، ويدعو إلى كثير من المناقشة ومن الأخذ والرد. ومن أجل هذا كله آثرنا أن نعرضه على الرأي العام، ليكون موضوعًا للدرس والبحث، وليتبين رأي الأمة العربية فيه واضحًا جليًا.

وبعد.. لقد آن الأوان للأمة العربية أن تدع التفكير العاطفي أو الارتجالي، وتأخذ بالتفكير العلمي في كل شيء، وأول عناصر هذا التفكير العلمي أن نعد للأمور عدتها وأن نعرف التهيئة للمدى البعيد.

إن إرجاء البدء بالحل الصحيح خوفًا من صعوبته أو طول الأمد اللازم له، لا يعني حل أي مسألة بل يعني العكس إبقاء المشكلة حيث هي ترمقنا شزرًا إن لم تستشر ويستفحل خطرها.

إن العمل الدائب الصبور والتفكير البعيد المدى من أجل بناء معالم حياتنا الديمقراطية لبنة فلبنة، هو الطريق العلمي الوحيد الذي يجدر بنا اقتحامه.

العمل للتربية عمل مستمر لا ينقطع بصاحبه شعور واضح بضخامة المهمة وطول الطريق. وأية مهمة أضخم وأطول من العمل في سبيل خلق حياة يتضامن فيها البشر من أجل الإنسان، وفي سبيل رسالة الإنسان.؟؟ التجارب علمتنا أن القطاف قبل النضج وخيم العواقب، وأن تعجل الأمور ما يلبث حتى يردنا من جديد خائبين إلى حيث بدأنا.

إن الأمم الراقية تواجه مشكلاتها في جرأة وصراحة، وترسم الطريق الواضحة العملية للخلاص مهما تكون الصعوبات، ولا يضيرها ألا تصل إلى الحل إلا بعد لأي وزمن. والذي يضيرها ألا تبدأ الطريق ظنًا منها أن ذلك يعفيها من قطعه. وبدء الطريق أولًا وآخرًا يكون عن طريق التربية، والإيمان بأثر التربية هو في الواقع إيمان بالإنسان، والكفر بها كفر به وبقدرته على التطور.

لقد اتخذت منظمة اليونسكو شرعة لها ومنهاجًا، وهو أننا لا نستطيع أن ننزع ما في أيدي الناس ما لم ننزع أولًا ما في عقولهم.

ونحب هنا أن نقول للقراء، وخاصة إخواننا المدرسين وغيرهم من رجال التعليم: إننا نرحب أصدق ترحيب وأخلصه بكل ما يوجه إلى ما في هذا الكتاب من نقد، واثقين بأن الذين يبتغون المصلحة العامة لا يكرهون النقد ولا يشفقون منه.

وإنا لنرجو أن توفق الأقطار العربية في تقرير سياسة ثابتة تسير على هداها، وتبذل الجهد لتنفيذها؛ ليتحقق لها ما تصبو إليه من آمال في مستقبلها السعيد، إن شاء الله.

والله الهادي إلى سواء السبيل.

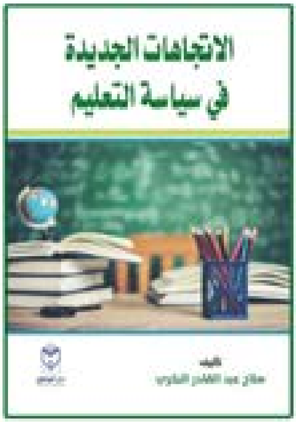
فهرست

الموضوع	الصفحة

الموضوع **الصفحة**

للمؤلف

- تاريخ حضرموت السياسي (جزءان).
- في جنوب الجزيرة العربية.
- في شرق اليمن.
- حضرموت وعدن وإمارات الجنوب العربي.
- اتحاد الجنوب العربي.
- جغرافية البلاد العربية (كان تدريسه مقررًا بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية أربع سنوات متتالية).





صلاح عبد القادر البكري (١٩١٢م - ١٩٩٣م)، ولد في إندونيسيا، وتلقى تعليمه الابتدائي بجاكرتا، ثم سافر إلى مصر عام ١٩٣٠م، ودرس مرحلتي الكفاءة والثانوية، ثم التحق بجامعة القاهرة، وتخرج في كلية الآداب قسم التاريخ عام ١٩٣٨م، ثم التحق بـ(معهد التربية العالي) وحصل على دبلوم التربية وعلم النفس عام ١٩٤٠م، وعين مدرسًا بـ(مدرسة القباري) بالإسكندرية، ثم نقل إلى (مدرسة محمد علي) بالقاهرة. وفي عام ١٩٥٠م ترك التدريس وسافر إلى هولندا واشتغل مذيعًا بالقسم العربي بإذاعة هولندا. وفي عام ١٩٥٢ انتدب للتدريس بـ(مدرسة الفلاح الثانوية) في مكة المكرمة. وفي عام ١٩٥٧م اشتغل مديرًا لقسم الأحاديث بالإذاعة العربية السعودية بجدة، ثم مديرًا لإذاعة (نداء الإسلام)، ثم مراقبًا دينيًا لهذه الإذاعة. وهو من المؤرخين القلائل الذين اهتموا بجغرافية الوطن العربي وتاريخه خاصة الجنوب العربي، صدرت له العديد من الكتب منها:

1. تاريخ حضرموت السياسي (الجزء الأول والثاني)
2. في جنوب الجزيرة العربية
3. حضرموت وعدن وإمارات الجنوب العربي
4. الجنوب العربي قديمًا وحديثًا
5. في شرق اليمن يافع
6. اتحاد الجنوب العربي
7. جغرافية البلاد العربية
8. في الشمال الغربي للحجاز
9. تاريخ الإرشاد في إندونيسيا
10. حضرموت بلاد الأحقاف
11. الاتجاهات الجديدة في سياسة التعليم
12. القرآن وبناء الإنسان

دار الوفاق
DAR AL WEFAQ

دار الوفاق الحديثة للنشر والتوزيع
واتس آب: 2001008170225+